



Eixo Temático

2. Educação no Campo e políticas públicas

Título

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO NORTE DO TOCANTINS

Autor(es)

Arinalda Silva Locatelli
Klívia de C. Silva Nunes

Instituição

PPGE/UFMG
PPGE/UFSCAR

E-mail

naldalli@uft.edu.br

klivia@uft.edu.br

Palavras-chave

Educação Infantil. Educação no Campo. Políticas Públicas

Resumo

O presente texto tem por objetivo tecer algumas reflexões a respeito das políticas públicas educacionais e sua relação com a Educação Infantil para o meio rural. Trata-se de uma problematização inicial a respeito da realidade tocantinense com base em autores que discutem numa perspectiva crítica a implementação das políticas públicas educacionais na América Latina. O que pressupõe descrever as condições objetivas da oferta e demanda destinada à infância, especialmente o trabalho docente, considerando o contexto sociocultural-histórico-político específico desse nível de ensino. Neste sentido, os estudos tem revelado que há avanços no sentido de garantir o direito educacional a todas as crianças de 0 a 5 anos, no entanto o cotidiano escolar demonstra que muito ainda precisa ser feito para se concretizar a qualidade educacional que prime pela superação das desigualdades em seus mais diversos aspectos.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Texto Completo

O presente texto tem por objetivo tecer algumas reflexões a respeito das políticas públicas educacionais e sua relação com a Educação Infantil ofertada no meio rural. Trata-se de uma problematização inicial a respeito da realidade tocantinense com base em autores que discutem epistemológica e conceitualmente a implementação das políticas públicas educacionais na América Latina. Para tanto, toma-se como pano de fundo os dados coletados preliminarmente na região conhecida como Bico do Papagaio, localizada no Norte do Estado do Tocantins durante a execução de um projeto de pesquisa, desenvolvido no período de 2011 a 2014.

É importante considerar a priori, que o fato da Educação Infantil ser objeto da primeira meta seguida de 17 estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorará até 2024, simboliza um momento histórico singular que pode ser considerado, de acordo com Campos, Esposito e Gimenes (2014) a “maioridade” da educação da criança pequena no Brasil. Não obstante, as conquistas em termos legais ainda não configuram a consecução plena do direito de todas as crianças a uma educação infantil de qualidade, pois o contexto que tem permeado as mudanças na Educação Infantil brasileira nas últimas três décadas, fruto das reivindicações da classe trabalhadora, recebe a marca histórica da dicotomia entre intenção e ação, refletindo a notória luta entre classes antagônicas, onde o modelo adotado para o atendimento à população menos favorecida economicamente segue padrões com baixo investimento em infraestrutura, formação docente, disponibilidade de brinquedos, livros e espaços internos e externos. (ARCE; RAUPP, 2012).

Portanto, mesmo que a perspectiva da sua importância já esteja definida nas bases legais, mediante inúmeros documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução Nº 5/2009 e tantos outros publicados dos anos 1990 para cá, no viés do recebimento, interpretação e implementação destas políticas, no campo local, ainda há muitos desafios a serem enfrentados.



Assim, tendo a consciência de que não será possível exaurir neste texto todas as análises possíveis partimos de uma indagação inicial: Quais os desafios e perspectivas presentes na oferta e demanda da educação infantil para o meio rural?

Para organizar nossa exposição primeiramente, faremos alguns apontamentos a respeito das reformas educacionais advindas dos anos de 1990 e seus reflexos no cotidiano escolar e por último, apresentaremos o cenário tocantinense referente à Educação Infantil.

O que as reformas políticas do século XX sinalizam para o campo educacional?

A década de 1990 demarcou a existência de inúmeros ajustes estruturais em nível mundial para superação de uma grave crise dos padrões das formas de acumulação do capital, instaurada na década de 1970, oriunda da incapacidade do “Estado de bem-estar social” em atender aos interesses econômicos dos países capitalistas, ocasionando uma estagnação no desenvolvimento da economia mundial. A busca por uma possível solução para tal crise iniciou um novo panorama no plano supraestrutural e ideológico, sobressaindo-se assim, as noções de globalização, estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, empregabilidade, e outras, com o objetivo de justificar a necessidade de reformas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

As reformas implementadas no campo socioeconômico e nas relações de trabalho tiveram reflexos diretos nas políticas educacionais dirigidas especialmente aos países da América Latina. Conforme assinala Oliveira (2007, p. 361) “A modernização da sociedade latino-americana, orientada para o progresso econômico, teve nos sistemas escolares um de seus grandes baluartes”.

Em um artigo intitulado “A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização”, Casassus (2001) destaca cinco eventos que representam marcos no contexto das reformas educacionais. São eles: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o IV PROMEDLAC - reunião de ministros de Educação (1991), a 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe - CEPAL (1992), o V PROMEDLAC (1993) e o Seminário Internacional organizado pela UNESCO (1993).

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Sinteticamente pode-se dizer que todos colocaram a educação meio potencializador das reformas almeçadas, buscando constituir em nível macro e micro as condições para execução deste objetivo.

De maneira geral, tendo como eixo central a equidade social, as reformas educacionais que perpassaram o século XX e tiveram continuidade no século XXI, trouxeram significativas transformações para a organização escolar e gestão da educação pública, por meio de estratégias de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, engendradas atualmente por um novo modelo de regulação, representando as novas articulações das demandas globais e as repercussões locais. Tais transformações refletem diretamente no trabalho docente, através de um discurso de maior autonomia das escolas que por sua vez representam uma crescente demanda de atividades e responsabilização dos profissionais da educação, primordialmente dos professores (OLIVEIRA, 2004 e 2007; SANTOS, 2004; DUARTE, 2011)

Neste cenário de reformas, figura, na aparência, um Estado que abre mão de seu controle, num movimento de desregulação, mas na essência esta seria tão somente uma nova forma de regulação, menos visível. Ball (2002) chamou este processo de “re-regulação”, com efeitos não só nas práticas desenvolvidas, mas na identidade social, tendo como elementos chave o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. O autor define este último termo como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança.” (BALL, 2002a, p. 4). Dentre as mudanças percebidas está um processo crescente de individualização com perda da solidariedade e da perspectiva de coletividade. Adotando-se uma visão empresarial o docente é incitado a refletir sobre sua produtividade ou performatividade baseada no alcance de objetivos, metas e desenvolvimento de capacidades, aferidos sistematicamente. Em outro artigo o mesmo autor (2002b) reflete sobre a ideia de recontextualização, mencionando que as políticas nacionais, que podem ser concebidas como uma colcha de retalhos são recebidas e interpretadas de maneiras distintas dentro dos mesmos contextos, resultando em diferenciações entre os campos globais e locais, oficiais e pedagógicos.



Ao analisar, por exemplo, o campo da formação docente, Arce e Raupp (2012, p. 57) ancorando-se nos estudos de Rosemberg (2005), reiteram que as referidas políticas têm por objetivo formar profissionais competentes no aspecto técnico, mas inofensivos no campo político, alienados de discussões determinantes sobre os encaminhamentos de sua profissão.

Ainda que os efeitos das reformas educacionais, iniciadas na década de 1990, tenham como foco principal a segunda etapa da educação básica, ou seja, o ensino fundamental, entende-se que seus reflexos atingem as outras etapas, incluindo a Educação Infantil. Discussões que envolvem condições de trabalho, plano de carreira nacional para o magistério, estatuto dos profissionais da educação, piso salarial nacional, custo aluno qualidade, são algumas das temáticas que dizem respeito a todos os profissionais da educação. Configuram-se pontos nodais por envolver interesses divergentes entre os diversos setores sociais, estando presente nas pautas debatidas por instituições como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Rede Nacional Primeira Infância, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI).

Destarte, é possível entender que as políticas educacionais instituídas especialmente nas últimas décadas têm respaldado os interesses de agências internacionais, significando, salvo algum engano, um novo perfil de “colonialismo”, que instaura uma lógica empresarial na educação, significando um aprofundamento das exclusões sociais, direcionadas cada vez mais para dentro das instituições públicas, dentre elas a escola.

Estas discussões acima, nos apontam para o desafio a ser enfrentado na implementação de políticas sociais, entre elas, educacional, para o meio rural, visto que existe um abismo entre a desigualdade de oportunidade entre o campo e a cidade, tal questão se agrava, quando as políticas destinadas a esta população é negada, silenciada ou até mesmo esquecida. De modo geral, estas questões vão refletir no atendimento



educacional a população rural, especialmente as crianças que precisam de Creche (0 a 3 anos), o que se constata é a invisibilidade e/ou políticas alternativas para a oferta de educação para esta faixa etária no campo.

Observa-se que 3.574 crianças, no Brasil, na faixa etária de 5 a 6 anos não estão alfabetizadas, de um total de 5.687 crianças. Sendo que, de 4.646 crianças que residem na área urbana, 2.790 crianças não foram alfabetizadas e de 1.041 crianças da área rural, 784 crianças também se encontram não alfabetizadas, o que as torna vulneráveis no percurso de sua formação, gerando a exclusão e abandono escolar que passa de geração em geração. (PNAD, 2012)

As pesquisas escolares também nos apontam que existem crianças “fora de lugar” (ROSEMBERG E ARTES, 2012), ou seja, crianças que estavam matriculadas numa determinada etapa de ensino que não correspondia a idade prescrita, bem como, não coincidia o local da residência e a escola, tal como Rosemberg e Artes (2012, p.34) assim assinalam:

Dentre as crianças de 0 a 3 anos, 797.794 estariam “fora de lugar”. Segundo o Censo Demográfico 2010, 41,5% das crianças de 3 anos frequentariam creches e 58,5% pré-escola. Portanto, nesta idade, mais da metade das crianças estaria “fora de lugar”, situação mais frequente ainda em área rural: 60,5% das crianças da área rural que frequentam algum estabelecimento de ensino o fazem naqueles denominados pré-escola e não creche.

O fato relatado acima demonstra a colcha de retalho que as políticas educacionais vêm desenhando e implementando no Brasil a fora, bem colocada por Ball (2002) quando analisa as políticas nacionais. Muito embora, se busque aumentar a oferta da educação na área rural, a educação infantil ainda é o nó nas políticas educacionais brasileira. Segundo indicado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014), de 6.078.829, somente 859.526 crianças de 0 a 5 anos estão frequentando a Educação Infantil, o que corresponde a 14,13%.

Tais observações aqui exposta, nos orientam para repensar a meta audaciosa que o Plano Nacional de Educação (PNE), meta 1, que lança o desafio de atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos, porém, há de se questionar: como fazer este

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



atendimento na área rural ou nos municípios com menos de 50.000 habitantes? E ainda: Como priorizar o atendimento da Educação Infantil na área rural, sendo que o número de matrículas e, que tudo indica o investimento de políticas, é maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental? É o que demonstra os dados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, em 2012 de 6.078.829 crianças, 2.853.680 (46,94%) estão matriculadas nos anos iniciais deste nível de ensino.

Como se pode notar, a oferta da educação infantil para a área rural apresenta dificuldade e/ou até mesmo descaso por parte do poder público, é o que se pode concluir quando se observa a desigualdade da distribuição de acesso à educação infantil para a população rural, caracterizando a reprodução da pobreza das políticas para este nível de ensino, e, quando pensadas para a área rural, são ofertadas de péssima qualidade, significando um aprofundamento das exclusões sociais.

Um breve panorama da Educação Infantil na Região do Bico do Papagaio – TO

Visando conhecer quais os caminhos que a Educação Infantil do Norte do Tocantins tem percorrido foi elaborado o projeto de pesquisa “Infância, docência e diversidade: caminhos e descaminhos da Educação Infantil”. A primeira etapa da pesquisa desenvolvida no período de 2011 a 2014 buscou fazer um levantamento da realidade estrutural das instituições, oferta de vagas e os investimentos na valorização dos profissionais da Educação Infantil (plano de cargos e salários, formação continuada). A pesquisa teve como amostra 10 municípios¹ da Região do Bico do Papagaio² a partir da realização de visitas às Secretárias de Educação e escolas que atendem a Educação Infantil. Os dados aqui apresentados baseiam-se em entrevistas e consultas a documentos fornecidos pelos representantes das Secretarias Municipais de

¹ Os municípios visitados foram: Tocantinópolis, Santa Terezinha, Palmeiras, Praia Norte, Buriti, Esperantina, Angico, Araguatins, Pau D’arco e Itaguatins.

² A Região conhecida como Bico do Papagaio situa-se ao Norte do Tocantins e recebe este nome devido ao formato geográfico lembrar o bico do referido pássaro. Abrange uma área de 15.852,60 Km² composta de 25 municípios dos 139 totais que integram o Estado do Tocantins, representando uma das oito (08) microrregiões que formam o estado. A população total do território é de 196.389 habitantes, dos quais 66.533 vivem na área rural, o que corresponde a 33,88% do total. Possui 7.201 agricultores familiares, 5.732 famílias assentadas e 2 terras indígenas. Na região do Bico 23.850 famílias vivem do programa Bolsa Família. (Conforme http://www.territoriosdadadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/bicodopapagaioto/one-community?page_num=0. Consulta feita em: 25/05/15)



Educação, e em incursões aos sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins (SEDUC-TO).

A partir das visitas, a primeira constatação diz respeito a infraestrutura das Instituições de Educação Infantil. Dos municípios visitados, apenas dois (02) possuíam centros de educação infantil funcionando nos padrões do Programa ProInfância³. Em todos os outros, a educação infantil agrega-se ao ensino fundamental, dividindo inclusive a mesma sala de aula, formando turmas multisseriadas em vários casos, especialmente na zona rural. Há ainda situações de residência alugada pelo poder público que funciona como Creche, isto na sede do município.

Faz-se necessário registrar que nos 10 municípios existem creches em construção pelo referido programa, no entanto, em 08 os prédios já estão se deteriorando em virtude da demora no seu término. Segundo o mapa de expansão das creches, disponível no site do MEC, em 2012, o Estado do Tocantins apresentava um déficit de 166 unidades de Educação Infantil, sendo pactuada pelo Pré-PAC e PAC2 a construção de 156, destas, até o atual momento (junho de 2015), 55 foram concluídas. Essa constatação nos leva a um segundo aspecto que diz respeito a oferta de matrículas na Educação Infantil. De acordo com o Censo Escolar de 2014, da Secretaria de Educação Estado do Tocantins, o quadro de matrículas na Educação Infantil de 2009 a 2014, apresenta um crescimento nos resultados:

³ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), instituído pela Resolução nº 6/2007, com a finalidade de investir em construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal. O programa é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC e a partir de 2011 foi integrado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2).



Tabela 1 – Matrícula na Educação Infantil de 2009 a 2014 por rede de ensino

Ano	Estadual	Municipal	Federal	Privada
2009	558	35.915	0	8.545
2010	666	39.787	0	8.363
2011	536	41.336	0	8.654
2012	0	43.196	0	9.899
2013	0	46.873	0	9.379
2014	0	50.510	0	10.192

Fonte: Censo Escolar - SEDUC-TO

A tabela 1 nos permite observar três aspectos: primeiro, a partir de 2011 o atendimento à Educação Infantil passou a ser responsabilidade exclusiva da rede municipal. Segundo, na referida rede, de 2009 para 2014 houve um aumento de 14.595 matrículas, correspondendo a um aumento de 28,19% do atendimento na rede municipal. E por fim, embora seja perceptível um aumento no índice de matrículas na rede privada, o setor público ainda detém um domínio significativo com 79,83% do atendimento.

Diante desses percentuais é importante registrar que de acordo com o Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação publicado em 2012, a Região Norte é a que apresenta o menor índice de crescimento das matrículas para a faixa etária de 4 a 17 anos. E integrando esta região, embora no Tocantins o atendimento a referida faixa etária não apresente índices precários, o estado não conseguiu atender a meta de matrículas no ano de 2011 que era de 94,1%. Seu alcance foi de 90,1%. Ainda segundo o documento, a cada 5 crianças uma não consegue vaga na pré-escola, mesmo configurando-se a Meta 1 desde o PNE de 2001. E se formos considerar os dados do atendimento nas creches a situação será mais alarmante.

Em relação aos municípios visitados, o Censo Escolar de 2011, apresenta os seguintes dados:

Tabela 2: Número de matrícula segundo o nível/modalidade de ensino –
 Por Município pesquisado/Tocantins – 2011

Municípios	Dependência Administrativa	Matrícula inicial			
		Ensino Regular			
		Ed Infantil		Ens. Fundamental	
		Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais
Angicos	Estadual Urbana	0	0	99	246
	Estadual Rural	0	0	0	0
	Municipal Urbana	0	6	125	0
	Municipal Rural	0	5	101	50
Itaguatis	Estadual Urbana	0	0	115	171
	Estadual Rural	0	0	0	0
	Municipal Urbana	0	75	298	263
	Municipal Rural	0	0	323	125
Palmeiras	Estadual Urbana	0	0	130	456
	Estadual Rural	0	0	0	0
	Municipal Urbana	0	14	308	0
	Municipal Rural	0	0	159	0
Praia Norte	Estadual Urbana	0	0	179	244
	Estadual Rural	0	0	0	0
	Municipal	0	2	439	239

	Urbana		01			
	Municipal			1		
	Rural	0	58		404	272
Santa Terezinha	Estadual					
	Urbana	0	0		137	145
	Estadual					
	Rural	0	0		0	0
Tocantinópolis	Municipal			4		
	Urbana	0	6		64	31
	Municipal			2		
	Rural	0	4		71	75
Buriti	Estadual					
	Urbana	0	0		1.200	1.690
	Estadual					
	Rural	0	0		382	284
Esperantina	Municipal	1	5			
	Urbana	67	77		389	0
	Municipal	0	9		96	0
	Rural		1			
Araguaína	Estadual					
	Urbana	0	0		376	706
	Estadual					
	Rural	0	0		88	203
Aragua	Municipal	9	2			
	Urbana	3	63		477	0
	Municipal	2	7			
	Rural	2	1		142	0
Araguaína	Estadual					
	Urbana	0	0		0	249
	Estadual					
	Rural	0	0		209	156
Araguaína	Municipal			2		
	Urbana	0	89		694	323
	Municipal			1		
	Rural	0	12		485	281
Araguaína	Estadual	0	0		1479	1485

tins	Urbana				
	Estadual				
	Rural	0	0	220	278
	Municipal		2		
	Urbana	0	40	912	551
Pau D'arco	Municipal	1	1		
	Rural	7	70	1031	479
	Estadual				
	Urbana	0	0	189	189
	Rural	0	0	0	0
	Municipal	6	7		
	Urbana	0	7	208	166
	Municipal				
	Rural	0	6	81	138
	Totais	3	2	11.61	9.495
	59	.855	0		

Fonte: CENSO 2011/SEDUC-TO

Observando os dados de forma geral, a primeira constatação é a primazia da matrícula no ensino fundamental em comparação à educação infantil, ratificando o foco das reformas políticas educacionais advindas nos anos de 1990 que investiram na universalização dessa etapa de ensino. Também é possível observar diferenças inerentes a estas duas etapas, ou seja, a primazia da matrícula na pré-escola em comparação a creche; e um número maior de matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos anos finais. Vemos que estes podem ser explicados, a priori, pela aprovação de duas Emendas Constitucionais (EC). A primeira EC nº53 de 2006, que alterou o inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal (CF), limitando a Educação Infantil às crianças até 05 anos de idade, “transferindo” assim as crianças de 6 anos para o ensino fundamental, o que fez aumentar os números nos anos iniciais. E a segunda EC nº 59, sancionada em 2009, que deu nova redação ao inciso I do artigo 208, institucionalizando a obrigatoriedade do ensino dos quatro (04) aos dezessete (17) anos de idade.

Detendo-nos nos dados da Educação Infantil, além da distorção entre o atendimento de creche e pré-escola (onde percebemos que embora todos os municípios atendam crianças de 4 a 5 anos de idade apenas 03 atendem a faixa etária de 0 a 3 anos), nota-se uma outra discrepância, quando se compara as matrículas por dependência administrativa, que no caso específico da Creche representa um percentual de 6,12% na zona rural e 93,8% na zona urbana. Situação recorrente ao longo dos anos conforme podemos observar na tabela 3, relativa a matrícula em 2014.

Tabela 3 – Matrículas Educação Infantil 2014

Total Educação Infantil		Creche		Pré-escola		Região Geográfica		Sexo	
60.702		19.944		40.758					
ública	rivada	ública	rivada	ública	rivada	rbana	ural	asc.	F emin.
un.		un.		un.					
0.510	0.192	6.542	.402	3.968	.790	5.979	.723	9.710	0.992

Fonte: INEP/2014

Em termos percentuais as matrículas na rede pública municipal correspondem a 83,2% do público total, enquanto na rede privada este percentual é de 16,79%. Novamente, se observa um atendimento maior na pré-escola (67,14%) em comparação com as matrículas na creche (32,85%). A respeito região geográfica, o atendimento na zona urbana corresponde a 92,21% do público infantil e na zona rural 7,78% (INEP, 2014)

Essa distribuição de estabelecimentos e matrículas por localização urbana e rural reflete o grau de urbanização no Estado, seguindo a tendência nacional, que aponta para a importância das escolas urbanas refletida no número de matrículas para uma e para outra zona. Observa-se ainda que há uma crescente tendência para municipalização das escolas do Ensino Fundamental em 2011, ainda que tardia com relação aos outros



estados da federação. Além disso, o número de escola da zona rural geralmente se configura no atendimento por turmas multisseriadas e unidocentes. No caso da educação infantil do campo, todas as escolas pesquisadas são multisseriadas. Há de se considerar também, que com processo de transferência de responsabilidade educacional ao município, a municipalização, surge então como uma forma de reduzir custos econômicos e assim atender às políticas públicas neoliberais, via descentralização, ingrediente ambíguo do pacote estrutural do modelo neoliberal. A saída encontrada foi a desativação das escolas da zona rural e a concentração dos alunos em escolas nucleadas na sede do município. Esta estratégia representaria, na lógica do dirigente municipal, uma economia mais significativa para os cofres municipais, e os alunos e alunas seriam melhores assistidos. (LOCATELLI e NUNES, 2014)

Um último aspecto observado nesta primeira fase da pesquisa dizia respeito aos cursos de formação continuada oferecido pelas redes municipais. Dos 10 municípios apenas 02 informaram ter oferecido formações específicas para as professoras da educação infantil. Nos demais municípios as professoras fazem formações em conjunto com os docentes do ensino fundamental ou não têm formação. Em conversa com professoras de um dos municípios visitados detectamos que desconheciam alguns documentos da área da Educação Infantil, como: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Também revelaram dúvidas sobre quais ações desenvolver em uma sala de berçário, que atendem crianças de 0 a 1 ano, questionando inclusive se havia necessidade de planejamento das ações.

Conceber uma Educação Infantil que caminhe para a transformação da realidade no sentido de superação de certos preconceitos traz consigo a necessidade da constituição de uma práxis educativa, que numa perspectiva helleriana (1991) é definida como ações desenvolvidas conscientemente com objetivos previamente definidos, que desencadeiam autotransformações e transformações sociais em prol de uma educação igualitária para todos.

Kuhlmann Jr (2003) enfatiza que, quando se trata de Educação Infantil, algumas especificidades precisam ser atendidas como, por exemplo, o direito à infância sem



antecipar a escolaridade do ensino fundamental, mas sem esquecer-se de levar em conta a continuidade deste segmento; um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas; o respeito aos direitos fundamentais das crianças (educação, brincar, proteção, expressividade, respeito à diversidade, etc.); a otimização das condições de trabalho docente e dos recursos materiais. Aspectos estes ressaltados na publicação Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009)

Considerações finais

Encerrando estas primeiras aproximações sobre as políticas públicas educacionais e sua relação com a Educação Infantil ofertada no meio rural, tendo como foco de análise a realidade no Norte do Tocantins e buscando responder ao questionamento inicial sobre quais os desafios e perspectivas presentes na oferta e demanda da educação infantil para o meio rural, compreendemos primeiramente, que o contexto pós-constituente demarcou a força da política neoliberal, instituindo no chão das escolas um cotidiano fundamentado na intensificação e precarização do trabalho docente.

Os documentos publicados a partir da década de 1990 refletem as tensões entre o desejo de uma classe privilegiada e outra menos privilegiada, no sentido de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, conforme postula Saviani (2013). Por isso, quando avaliamos o contexto da Educação Infantil, mesmo considerando alguns avanços é perceptível que ainda persista um divórcio entre a legislação e a realidade (CAMPOS, 2005)

Desvelar aspectos da realidade, problematizando-os, colocando-os em discussão é uma forma de lutar pela superação de distorções que comprometem a existência de uma Educação Infantil de qualidade, que seja capaz de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013).



Neste sentido, o presente trabalho tenta demonstrar através da pesquisa empírica que há necessidade de aumentar não só a oferta da educação infantil, mas proporcionar meios para que esta oferta seja de qualidade, através de políticas de financiamento, infraestrutura da escola, formação de professores, material didático, ou seja, condições objetivas para que a educação infantil possa se implantar e se consolidar, especialmente na zona rural, onde existe a maior carência, bem como, nos municípios pequenos. Portanto, deve-se compreender que a oferta da educação infantil em áreas rurais além do reconhecimento e obrigatoriedade de um direito posto na legislação brasileira e nos marcos legais, deve entender que há particularidades em como e de que forma deve ser a oferta deste nível de ensino para este espaço territorial.

A pesquisa revelou também que é preciso reconhecer que existe sim a demanda para a educação infantil na área rural, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, mas necessita de fato de uma política que priorize a igualdade de direito, pois infelizmente no Brasil e Tocantins, encontram-se as marcas da desigualdade social, econômica e geográfica, usufruto das riquezas construídas historicamente pela humanidade.

Por isso, é de suma importância aprofundar nossos conhecimentos, através de novas pesquisas, a respeito da efetivação das políticas de atendimento educacional da criança de 0 a 5 anos da área rural na região Norte do Tocantins e em outras regiões do Brasil, como forma de dar voz e vez a um segmento que ainda carrega uma defasagem histórica no sentido de seu reconhecimento social.

Referências

ARCE, Alessandra; RAUPP, Marilene Dandolini. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, v. 15, n.2, p. 3-23, 2002a.

_____. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M.(Org.) **Nuevas**



tendências em políticas educativas: Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, p. 103-128, 2002b.

BRASIL. CNE. Resolução CEB 5/09. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil.** Brasília, DOU, de 18 de dezembro de 2009.

_____. **Constituição 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm; Acesso em: 25/05/15.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 25/05/15

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14/08/14

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMPOS, Maria M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6 ed. BRASIL. MEC/SEB, 2009.



_____ ; ESPOSITO, Yara L.; GIMENES, Nelson A. S. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.7-28, nov. 2001.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 24, n.82, abr. 2003.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 06/08/2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo revela crescimento no ensino integral**. 25 de Fevereiro de 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/censo-revela-crescimento-no-ensino-integral. Acesso em: 06/08/2014.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SO: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.

LOCATELLI, A. S.; NUNES, K. C. S. Em busca da Terra do Nunca? desencontros na Educação Infantil no Bico do Papagaio. In: RISCAROLLI, E. (Org.) **Infância e educação: teorias, prática e costumes**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

_____. Dalila. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



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

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ed - revisada. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS. **Censo 2011**. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br/seduc/>. Consulta feita em 10/06/2015

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS. **Censo 2014**. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br/seduc/>. Consulta feita em 10/06/2015

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação**. São Paulo: Todos pela Educação/Moderna, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2014**. São Paulo: Todos pela Educação/Moderna, 2014.