

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Celiane Oliveira dos Santos

**O (NÃO)ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHE DO/NO CAMPO: um estudo de
caso em uma comunidade de pescadores artesanais do Ceará**

Belo Horizonte
2024

Celiane Oliveira dos Santos

O (NÃO)ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHE DO/NO CAMPO: um estudo de caso em uma comunidade de pescadores artesanais do Ceará

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz

Belo Horizonte
2024

S237n T	Santos, Celiane Oliveira dos, 1982- O (não)atendimento de bebês em creche do/no campo [manuscrito] : um estudo de caso em uma comunidade de pescadores artesanais do Ceará / Celiane Oliveira dos Santos. -- Belo Horizonte, 2024. 344 p. : enc., il., color. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Iza Rodrigues da Luz. Bibliografia: f. 398-321. Apêndices: f. 322-342. Anexos: f. 343-344. 1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Crianças do campo -- Direito à educação -- Ceará -- Teses. 4. Lactentes -- Cuidado e higiene -- Teses. 5. Creches -- Ceará -- Teses. 6. Famílias rurais -- Ceará -- Teses. 7. Pescadores -- Ceará -- Direito à educação -- Teses. 8. Movimentos sociais rurais -- Ceará -- Teses. 9. Ceará -- Educação -- Teses. 10. Ceará -- Educação do campo -- Teses. I. Título. II. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATADEFESA DA TESE DA ALUNA
CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

Realizou-se, no dia 30 de agosto de 2024, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 976ª defesa de tese, intitulada *O ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHE DO/NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA COMUNIDADE DE PESCADORES ARTESANAIS DO CEARÁ*, apresentada por CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS, número de registro 2020651313, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva – Presidente da banca (UFMG), Prof(a). Ana Paula Soares da Silva (USP), Prof(a). Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN), Prof(a). Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFCG), Prof(a). Lais Caroline Andrade Bitencourt (UFMG).

A comissão considerou a tese: Aprovada. A banca examinadora destaca a relevância acadêmica, social e política do trabalho, bem como a qualidade e a complexidade da pesquisa e da escrita que expressam a maturidade intelectual da autora. A banca recomenda a publicação da tese integralmente e/ou por meio de artigos.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da tese para:

O (NÃO)ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHE DO/NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA COMUNIDADE DE PESCADORES ARTESANAIS DO CEARÁ

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2024.

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva (Doutora)
Prof(a). Ana Paula Soares da Silva (Doutora)
Prof(a). Denise Maria de Carvalho Lopes (Doutora)
Prof(a). Fernanda de Lourdes Almeida Leal (Doutora)
Prof(a). Lais Caroline Andrade Bitencourt (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Soares da Silva, Usuário Externo**, em 03/09/2024, às 09:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel de Oliveira e Silva, Professora do Magistério Superior**, em 03/09/2024, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Usuário Externo**, em 03/09/2024, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



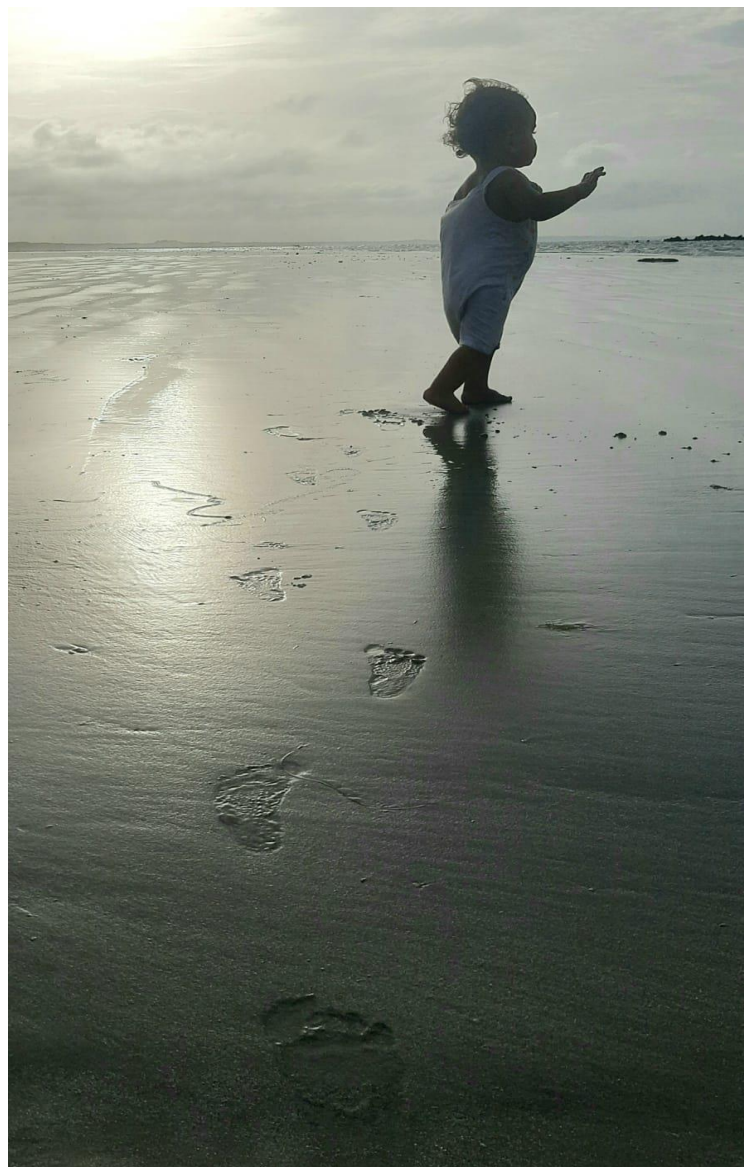
Documento assinado eletronicamente por **Denise Maria de Carvalho Lopes, Usuária Externa**, em 04/09/2024, às 01:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laís Caroline Andrade Bitencourt, Professora do Magistério Superior**, em 04/09/2024, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3517073** e o código CRC **1EC9969E**.



Dedico esta tese ao meu menino Joaquim, minha inspiração e força para caminhar na pesquisa e na vida.

À querida amiga e eterna professora Fátima Sampaio Silva, com quem aprendi a dar os primeiros passos na pesquisa acadêmica, ainda como bolsista de Iniciação Científica no Curso de Economia Doméstica da UFC. Com quem aprendi sobre cuidado e generosidade na universidade e na vida. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradecer e abraçar

*Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema
Presentes, eu fui levar
Nada pedi
Entreguei ao mar (nada pedi)
Me molhei no mar (e nada pedi)
Só agradei*

*(Gerônimo Santana Duarte/
Vevé Calazans)*

Que esses agradecimentos cheguem como um abraço em cada pessoa que compartilhou comigo as marés altas e baixas dessa travessia que é doutorar-se.

Ao meu bem querer, Jairo Ponte, pai do Bento, Maria e Joaquim, companheiro de todos os dias. Meu parceiro de vida, música e poesia. Gratidão por toda dedicação durante esses anos, por me acompanhar nas composições diárias da vida; desde o café preto amargo no raiar do dia até o podcast de política na sexta-feira. Gratidão por embarcar comigo nesse “atrevimento” de construir uma casa, plantar árvores, ter um filho e escrever uma tese ao mesmo tempo. Não foi fácil, mas teria sido muito mais difícil se não tivéssemos um violão e um luar para chamar de nosso.

Ao Bento e Ana Maria, meus enteados queridos, sempre generosos e companheiros. Gratidão!

Às queridas Rosa e Auri, que compartilharam conosco os cuidados do nosso bebê durante todo esse tempo. Sem vocês, eu não teria conseguido. Gratidão por cuidar tão bem do meu filho nas minhas ausências.

Aos meus queridos pais, referências de dignidade, confiança e serenidade. Gratidão pelo lar de amor que nossa relação se transformou ao longo dos anos.

Aos meus irmãos e irmãs que compartilharam comigo esse sonho. Aos meus sobrinhos e sobrinhas pela inspiração e afeto.

À minha comadre Vivian Catenacci, por costurar o tecido da nossa história com tanto amor e carinho. Ao meu amigo irmão, Flávio Andrade, pela presença iluminada, pela Bahia na minha vida. Minha profunda gratidão!

Às(aos) minhas(meus) amigas(os), em especial, Júlia Amélia, Áurea, Matteus, Dayane, Jord Guedes, Ana Carine, Samantha e Manu pelo apoio e carinho nessa jornada. Às queridas amigas Cristiane e Marcela pelos cuidados com a minha saúde física e mental durante esse período desafiador.

À minha orientadora Iza Luz, pela oportunidade de viver uma experiência de doutorado humana, cuidadosa e instigante. Foram quatro anos de muitas aprendizagens, parcerias, choros e alegrias. Gratidão pela dedicação, apoio e incentivo. Iza carrega luz no sobrenome, no olhar, no sorriso e em cada gesto compartilhado. Gratidão por me ajudar a "olhar o mar", como diria Galeano.

Às queridas amigas do “Grupo das Isas” e do PPGE pelos encontros potentes. De forma especial, gratidão, Rúbia, Joelma, Eugênia, Hozana, Kassiane, Fernanda, Maressa, Cecília, Márcia e ao meu querido amigo e conterrâneo Marquinhos pelas trocas e afetos em toda essa jornada.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação da UFMG, em especial, Isabel de Oliveira e Laís Bitencourt, do grupo Cuidado, Educação e Infância (CEI), com quem compartilhei ricas experiências de aprendizagem durante esses anos.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação (NEPEI/UFMG), meus sinceros agradecimentos pelas inestimáveis contribuições à minha vida acadêmica e profissional.

Às professoras Ana Paula Soares, Fernanda Leal e Isabel de Oliveira, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. Este trabalho é fruto de nossas trocas. Agradeço também por terem aceitado a incumbência de participar da banca de defesa e dar continuidade às nossas trocas. Gratidão!

Às professoras Denise Carvalho, Laís Bitencourt e Iasmin Marinho, que se dispuseram a participar da banca e compartilhar comigo suas reflexões e contribuições neste momento tão importante da minha vida acadêmica e pessoal, expresso minha profunda gratidão.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte pelo inestimável apoio à pesquisa e pelo incentivo à minha qualificação profissional. Agradeço a concessão da bolsa de capacitação docente, fundamental para minha permanência no doutorado e para a realização desta pesquisa.

Aos docentes e técnicos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró, pelo apoio, torcida e parceria durante todos esses anos.

Às participantes da pesquisa, em especial às mulheres-mães de bebês, pelas valiosas contribuições na pesquisa e na minha vida, expresso minha profunda gratidão e respeito.

“A discriminação social contra o bebê não é uma questão que mobiliza todas as esferas da vida social, os diversos movimentos sociais, as múltiplas profissões. A curta duração em anos desta etapa da vida parece diminuir nossa responsabilidade para com a cidadania plena dos bebês. Mas que não nos enganemos: os poucos meses ou anos de vida de um bebê significam toda sua vida!”

Trecho da oitiva de Fúlvia Rosemberg, em 29 de setembro de 2013, na Audiência Pública do Tribunal de Justiça de São Paulo (Artes; Unbehau, 2015).

RESUMO

Esta tese investigou os principais fatores que condicionam a demanda e a oferta de atendimento a bebês em creches do/no campo, a partir das perspectivas das famílias, representantes de movimentos sociais e gestores da Educação Infantil municipal, e suas repercussões na efetivação do Direito à Educação no contexto de uma comunidade de pescadores artesanais no Ceará. Especificamente, teve como objetivos: identificar as formas de atendimento em cuidado e educação oferecidas aos bebês e as famílias na comunidade rural pesquisada; analisar as perspectivas das famílias acerca dos cuidados e educação dos bebês da comunidade pesquisada, enfocando os aspectos relacionados à demanda por atendimento em creche; analisar as perspectivas dos gestores da Educação Infantil municipal acerca da oferta de atendimento em creche para bebês residentes nas áreas rurais e analisar as perspectivas dos representantes dos movimentos sociais acerca da demanda por atendimento de bebês em creche na comunidade pesquisada. O referencial teórico articulou contribuições das ciências humanas e sociais, com destaque para os estudos de Fúlvia Rosemberg sobre as políticas públicas de atendimento aos bebês no contexto brasileiro. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou o Estudo de Caso como abordagem teórico-metodológica, tendo como procedimentos as entrevistas semiestruturadas, a observação direta e a análise documental. O diário de campo, fotografias e gravações de áudio foram as formas de registro adotadas. As informações construídas com a pesquisa empírica foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Como primeiro resultado, destaca-se a ausência de atendimento em creche na comunidade investigada, o que constitui negação do direito dos bebês e de suas famílias à educação. Ressalta-se ainda a existência do Programa Criança Feliz (PCF) como um fator que contribui para a fragilização da reivindicação das famílias por atendimento em creche. A escuta das famílias possibilitou as seguintes constatações: um importante fator condicionante da demanda é a própria compreensão sobre o funcionamento e as finalidades da creche; a baixa qualidade da oferta, assim como as desconfianças e inseguranças em relação ao atendimento dos bebês em creche, impactam a procura por esse tipo de serviço; uma interação mais aprofundada com as necessidades e especificidades das famílias em territórios rurais pode trazer à tona aspectos ocultos sobre a demanda, que não se manifestam de forma imediata. Entre os fatores que afetam a oferta de atendimento em creche no município onde a comunidade está localizada, destacam-se: insuficiência de recursos financeiros; priorização do atendimento na pré-escola; ausência de proposta pedagógica e fragilidade na formação da equipe técnica em relação às especificidades do atendimento de bebês. Ressalta-se ainda que as concepções dos gestores podem influenciar a condução das políticas públicas, o que é particularmente importante em contextos de vulnerabilidade social, como o da comunidade de pescadores artesanais investigada. Por fim, constatou-se que o direito à creche não é pautado nos debates da associação de moradores. Esse conjunto de resultados enfatiza a necessidade de que o poder público assegure o atendimento em creche para bebês e crianças bem pequenas nos territórios rurais e busque adotar uma postura ativa junto às famílias, aprofundando o diálogo com as comunidades para compreender as necessidades específicas e os demais fatores que afetam a demanda por esse direito.

Palavras-chave: educação infantil do/no campo; creche; bebês; famílias rurais; pescadores artesanais.

ABSTRACT

This thesis investigated the main factors that influence the demand and supply of childcare services for infants in rural areas, from the perspectives of families, social movement representatives, and municipal early childhood education managers, and their implications for the realization of the Right to Education in the context of a community of artisanal fishers in Ceará, Brazil. Specifically, the objectives were to: identify the forms of care and education offered to infants and families in the researched rural community; analyze the perspectives of families regarding the care and education of infants in the community, focusing on aspects related to the demand for childcare services; analyze the perspectives of municipal early childhood education managers regarding the provision of childcare services for infants living in rural areas; and analyze the perspectives of social movement representatives regarding the demand for childcare services for infants in the researched community. The theoretical framework combined contributions from the humanities and social sciences, with a particular emphasis on Fúlvia Rosenberg's studies on public policies for infant care in the Brazilian context. The research, qualitative in nature, utilized the Case Study as a theoretical-methodological approach, employing semi-structured interviews, direct observation, and document analysis as procedures. Field diaries, photographs and audio recordings were the forms of documentation adopted. The information gathered from the empirical research was analyzed using Content Analysis. As a primary result, the study highlighted the absence of childcare services in the investigated community, which constitutes a denial of the right to education for infants and their families. The presence of the "Criança Feliz" Program (PCF) was noted as a factor that weakens the families' demand for childcare services. Listening to the families led to the following findings: an important conditioning factor for demand is the families' understanding of the functioning and purposes of childcare; the low quality of available services, along with distrust and insecurities regarding the care of infants in childcare, impacts the demand for such services; and a deeper engagement with the needs and specificities of families in rural areas may reveal hidden aspects of demand that do not immediately surface. Among the factors affecting the provision of childcare services in the municipality where the community is located are: insufficient financial resources; prioritization of preschool services; lack of a pedagogical proposal, and weaknesses in the training of technical staff concerning the specificities of infant care. It is also emphasized that the conceptions of managers can influence the direction of public policies, which is particularly important in socially vulnerable contexts, such as that of the researched community of artisanal fishers. Finally, it was found that the right to childcare is not a topic of debate within the residents' association. This set of results underscores the need for public authorities to ensure the provision of childcare services for infants and toddlers in rural areas and to adopt a proactive approach in relation to families, deepening the dialogue with communities to understand their specific needs and other factors affecting the demand for this right.

Keywords: early childhood education in the countryside; nursery; babies; rural families; artisanal fishers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pesquisadora e Agente Comunitária de Saúde	126
Figura 2 – Destaque para a Comunidade de Ponta Grossa (círculo amarelo) e a posição em relação à capital – Fortaleza (círculo laranja)	133
Figura 3 – Caixa de brinquedos e livros disponibilizados para os bebês e crianças nos dias de entrevista	142
Figura 4 – Crianças (irmão e primo do bebê) brincando no momento da entrevista	143
Figura 5 – Casa típica na parte alta de Ponta Grossa/CE	144
Figura 6 – Entrevista na área externa da casa	145
Figura 7 – Espaços para as brincadeiras dos bebês	145
Figura 8 – Quintais e espaços para brincadeiras dos bebês	146
Figura 9 – Lanchonete na parte baixa da comunidade	148
Figura 10 – Brinquedos do bebê na área externa da lanchonete na praia	148
Figura 11 – Igreja central	156
Figura 12 - Praça Central de Icapuí	156
Figura 13 - Parquinho localizado no Centro de Icapuí	157
Figura 14 - Escola de Educação Infantil no Centro de Icapuí (Padrão Proinfância)	157
Figura 15 - Cidade de Icapuí – vista do Mirante	158
Figura 16- Localização geográfica de Icapuí	159
Figura 17 - Mapa de fluxo APAS de Icapuí	159
Figura 18 - Imagem panorâmica da Comunidade de Ponta Grossa com destaque para a Duna	161
Figura 19 - Fósseis e artefatos (Museu Comunitário de Ponta Grossa/CE)	162
Figura 20 - Parte baixa e parte alta de Ponta Grossa/CE	163
Figura 21 - Estabelecimentos e equipamentos existentes em Ponta Grossa	163
Figura 22 - Habitação típica da comunidade na parte baixa (praia)	164

Figura 23 - Típica rua da parte alta (Serra)	164
Figura 24 - Distância entre Ponta Grossa e Retiro Grande	165
Figura 25 - Distância entre Ponta Grossa e Redonda	166
Figura 26 - Distância entre Ponta Grossa e a sede do Município de Icapuí	166
Figura 27 - Manzuá utilizado na pesca artesanal da lagosta	167
Figura 28 - Vista da enseada de Ponta Grossa	168
Figura 29 - Restaurante/ Barraca de praia	168
Figura 30 - Principal Pousada da Comunidade	169
Figura 31 - Chalé típico na parte baixa	169
Figura 32 - Sorveteria na parte baixa	170
Figura 33 - Igreja Assembleia de Deus na parte alta da comunidade	171
Figura 34 - Jogo de futebol no final da tarde	172
Figura 35 - Crianças da comunidade andando de bicicleta	172
Figura 36 - Pôr do Sol em Ponta Grossa	175
Figura 37 - Mulheres da comunidade no Mirante (Por do Sol)	173
Figura 38 - Regata das Jangadas de 2023	174
Figura 39 - Brincadeiras nas embarcações	175
Figura 40 – Localização do Centro de Educação Infantil de Ponta Grossa	182
Figura 41 – Centro de Educação Infantil de Ponta Grossa	183
Figura 42 - Área interna do CEI	185
Figura 43 - Área interna do CEI – Sala	185
Figura 44 - Área interna do CEI -Banheiro	185
Figura 45 - Área interna do CEI – Sala	186
Figura 46 - Área interna do CEI – Cozinha	186
Figura 47 - Área interna do CEI – Sala	186

Figura 48 - Área interna do CEI – Sala	186
Figura 49 – Bosque de cajueiros em frente ao CEI	187
Figura 50 - Vista do mirante próximo ao CEI	187
Figura 51 - Criança e mãe confeccionando um palhaço com materiais existentes em casa ...	209
Figura 52 - Atividade com cadeiras	209
Figura 53 - Atividade com feijão	209
Figura 54 - Certificado do Programa Criança Feliz	208
Figura 55 - Família A - Monoparental feminina (Mãe, bebê e irmão de 4 anos)	218
Figura 56 - Família B - Família estendida	218
Figura 57 - Família C - Família Multiparental	219
Figura 58 - Família D: Família Nuclear	219
Figura 59 - Família E: Família Nuclear	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta escola ou creche, por localização – Brasil – 2013-2019/2022	31
Gráfico 2 - Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta escola ou creche, por quintis de renda domiciliar per capita – brasil – 2013-2019/2022	31
Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos selecionados por tipo de publicação	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações oficiais MEC/SEB/COEDI nos anos de 1990.....	71
Quadro 2 – Publicações Oficiais MEC/SEB/COEDI a partir de 2003	84
Quadro 3 – Dados das Teses e Dissertações selecionadas	108
Quadro 4 – Dados referentes às publicações selecionadas nos portais <i>Scielo</i> e Periódicos da CAPES	110
Quadro 5 – Dados referentes aos trabalhos consultados na ANPED (2009-2021)	111
Quadro 6 – Número de sujeitos entrevistados	137
Quadro 7 – Dados sobre as famílias entrevistadas em Ponta Grossa	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados referentes às publicações encontradas nos portais <i>Scielo</i> e Periódicos da CAPES	109
Tabela 2 – Trabalhos apresentados nos GT03, GT06, GT07 e GT 20 da 32 ^a a 40 ^a Reunião Anual da ANPED e relacionados com o estudo	112
Tabela 3 – Dados numéricos sobre as publicações internacionais encontradas.....	122
Tabela 4 – Dados da Matrícula na Educação Infantil em Icapuí/CE (2023)	160

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AS	Assistência Social
BC	Brasil Carinhoso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade-inicial
CE	Censo Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNCC	Comissão Nacional Criança e Constituinte
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EdI	Educação Indígena
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EIC	Educação Infantil do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FaE	Faculdade de Educação
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FEIC	Fórum de Educação Infantil do Ceará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNBM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FNDC	Frente Nacional dos Direitos da Criança
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDSA	Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MNMMR	Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua
MP	Medida Provisória
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONG	Organizações Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Projeto de Assentamento
PAC	Plano de Aceleração de Crescimento
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PC	Projeto Casulo
PCF	Programa Criança Feliz
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PRONERA	Programa de Educação na Reforma Agrária

PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RESEX	Reserva Extrativista
SAM	Serviço de Assistência aos Menores
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECNS	Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TUCUM	Rede Cearense de Turismo Comunitário
UERGS	Universidade do Estado do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

NOTA SOBRE INÍCIOS EM UM MUNDO PÓS-PANDÊMICO	23
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 A organização da Tese.....	33
2 OS BEBÊS INTERROGAM OS TERRITÓRIOS: SUBSÍDIOS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	35
2.1 O estudo dos bebês e suas relações: diálogos interdisciplinares	35
2.2 Bebês, crianças pequenas e infâncias: entre ruralidades e urbanidades.....	41
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E TENSÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
3.1 Políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil: década de 1930 a década de 1980	59
3.2 Políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil: da abertura política do país à aprovação da LDB (1986 -1996)	67
3.3 Políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil: da aprovação da LDB (1996) aos dias atuais	71
3.3.1 Políticas públicas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas do campo no Brasil: uma breve trajetória.....	87
3.3.2 Sísifo e as tentativas de subir a montanha: resistências e lutas na história recente das políticas para a Educação Infantil no Brasil	94
4 O ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHES DO/NO CAMPO: UM RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	106
4.1 As expectativas e concepções das famílias do campo acerca do atendimento em creche: o que dizem as pesquisas	114
4.2 Aspectos relacionados à oferta de creche do/no campo	118
4.3 Um breve panorama da produção em Língua Estrangeira	121
5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	126
5.1 A perspectiva teórico-metodológica do Estudo de Caso.....	127
5.2 A entrada no campo de pesquisa	132
5.2.1 A comunidade de Ponta Grossa: primeiras aproximações	133
5.3 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	136
5.4 Os procedimentos metodológicos utilizados	137
5.4.1 Entrevistas semiestruturadas.....	137
5.4.1.1 O encontro com as famílias: identificação e aproximação	139
5.5 Outros procedimentos para a construção dos dados: observação e análise documental.....	149
5.6 Formas de registro	150
5.7 Análise dos dados.....	151
6 DE CABO DA JABARANA À PONTA GROSSA: O CONTEXTO DA PESQUISA	153
6.1 O município de Icapuí – Ceará.....	153
6.2 A comunidade de Pescadores Artesanais de Ponta Grossa (CE).....	160
6.3 O arranjo do atendimento institucional em cuidado e educação dos bebês em Ponta Grossa (CE)	176
6.3.1 O atendimento realizado pela Agente Comunitária de Saúde (ACS) no território de Ponta Grossa	177
6.3.2 Características do CEI de Ponta Grossa e a ausência de atendimento em Creche	182
6.3.3 Programas de atendimento domiciliar no território de Ponta Grossa.....	188

7 “AQUELE TEMPINHO QUE A CUIDADORA TIRA É O VÍNCULO E A ATIVIDADE PROPOSTA É PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO”: O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ NO TERRITÓRIO PESQUISADO	191
7.1 Estrutura e funcionamento do PCF no município	191
7.1.1 <i>Estrutura e objetivos do PCF em Icapuí/CE</i>	<i>192</i>
7.1.2 <i>Funcionamento, concepções e ações do PCF em Icapuí/CE</i>	<i>196</i>
7.1.2.1 “Não tem como trabalhar só”: a intersectorialidade no Programa Criança Feliz	199
7.1.2.2 As ações do Programa Criança Feliz no território pesquisado	205
8 OFERTA E DEMANDA POR ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHE NA COMUNIDADE PESQUISADA	217
8.1 As famílias entrevistadas.....	217
8.1.1 <i>“Eu não saio daqui pra outro canto não, só depois de morta!” A vida familiar no contexto da comunidade pesquisada.....</i>	<i>220</i>
8.1.1.2 “Ela vai pra praia, toma banho de mar, brinca na praia”: experiências e interações dos bebês em Ponta Grossa/CE.....	224
8.1.2 <i>A condição geral das famílias para o cuidado dos bebês no território rural pesquisado</i>	<i>226</i>
8.1.3 <i>“Eu acredito que sim, mas pra minha (bebê) não!”: perspectivas das mulheres-mães sobre o atendimento de bebês em creche do/no campo.....</i>	<i>229</i>
8.1.3.1 “Eu tenho medo de acidente!”: medos e desconfianças relacionados ao atendimento de bebês em creche do/no campo	232
8.1.3.2 “Como eu queria uma creche aqui pra eu botar meu bebê, ficar em paz e descansar minha mente”: perspectivas das famílias sobre o atendimento em creche na própria comunidade	237
8.1.3.3 O atendimento destinado aos bebês de Ponta Grossa/CE e as perspectivas das famílias para a melhoria dos serviços oferecidos	241
8.1.3.4 “Se eu pudesse sonhar, eu sonharia, um lugar muito legal para as crianças, para os bebês”: uma boa creche para os bebês na perspectiva das mulheres-mães de Ponta Grossa/Ce	244
8.1.4 <i>Discussão geral sobre os fatores condicionantes da demanda a partir das perspectivas das mulheres-mães de bebês: para além da demanda latente</i>	<i>248</i>
8.2 O atendimento de bebês em creche do/no campo: perspectivas dos gestores municipais	253
8.2.1 <i>O atendimento em creche no município de Icapuí/CE</i>	<i>254</i>
8.2.2 <i>A oferta de atendimento de bebês em creche do/no campo na perspectiva da gestão municipal</i>	<i>261</i>
8.2.3 <i>“Como será? Como é que é trabalhado?”: o presente e o futuro de bebês em Icapuí na perspectiva da gestão municipal sobre o atendimento em creche do/no campo</i>	<i>264</i>
8.2.4 <i>Discussão geral sobre os condicionantes da oferta de creche do/no campo na perspectiva da gestão municipal.....</i>	<i>266</i>
8.3 “É como se fosse uma coisa sonhada”: o atendimento de bebês em creche do/no campo na perspectiva do representante da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE	268
8.3.1 <i>A atuação da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE</i>	<i>268</i>
8.3.2 <i>“É um assunto novo, uma necessidade nova”: o lugar dos bebês no debate comunitário acerca da política pública de Educação Infantil em Ponta Grossa/CE.....</i>	<i>270</i>
8.3.3 <i>Condicionantes da oferta e da demanda de atendimento de bebês em creche do/no campo na perspectiva do representante da associação de moradores</i>	<i>273</i>
8.3.4 <i>Apanhado geral sobre a atuação da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE em relação à Educação Infantil: o contraste entre a representação qualificada e a pouca relevância dos bebês na organização comunitária.....</i>	<i>277</i>
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	279
REFERÊNCIAS	292
APÊNDICES	322
ANEXOS	343

NOTA SOBRE INÍCIOS EM UM MUNDO PÓS-PANDÊMICO

Ressuscitar

*Ressuscita o poema do silêncio
Na polifonia das linhas tristes
São tantos os intervalos
Interstícios de solidão
Em que a dor da palavra insiste.
Asfixia o tempo sem medida
E a falta de ar transforma a lida
Comprime o peito, o quarto, a poesia
Da janela corpo que se espia...
Vestida a vida não se atrasa
Mesmo fatigada, precisa seguir
Reter das sextas-feiras a paixão
E da escrita o aceno para existir.*

– Celiane Oliveira –

(Abril de 2020, na pandemia de COVID-19)

1 INTRODUÇÃO

*Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
— Liberdade caça jeito.
(Manoel de Barros)*

Pesquisar é também lidar com as incertezas e surpresas ao longo do caminho. Ao lado da importância de planejar e tentar antecipar situações, contingências, está a capacidade de se reorganizar e se adaptar. Inspirada no poeta Manoel de Barros, superei¹ as angústias e abracei o movimento de mudança que marcou o desenvolvimento desta tese. Um conjunto de mudanças foi vivenciado no processo de reformulação do objeto de pesquisa que inicialmente focalizava os bebês, mas não a Educação Infantil do/no Campo. Meus sentidos se aguçaram para a compreensão de uma realidade que, apesar de próxima, passou despercebida por muito tempo ao longo da minha experiência profissional e acadêmica na Educação Infantil. Falo da Educação Infantil do/no Campo. E sempre que for utilizada a expressão “Educação Infantil *do/no* Campo” neste trabalho, faz-se referência à compreensão de Roseli Salete Caldart (2002, p.18) sobre a Educação do Campo: “**no campo**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive [...]e **do campo**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Este trabalho, portanto, inaugura um encontro intenso com uma nova área de estudos para mim.

Esta tese buscou investigar os principais fatores que condicionam a demanda e a oferta de atendimento de bebês em creche do/no campo, a partir das perspectivas das famílias, representantes de movimentos sociais e gestores da Educação Infantil municipal, e suas repercussões na efetivação do Direito à Educação no contexto de uma comunidade de pescadores artesanais do Ceará.

Para responder ao objetivo central da tese, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) identificar as formas de atendimento em cuidado e educação oferecidas aos bebês e as famílias na comunidade rural pesquisada;

¹ Ao longo deste texto, utiliza-se a primeira pessoa do singular ou do plural conforme o contexto, reconhecendo-se tanto a autoria individual quanto a dimensão coletiva desta produção.

b) analisar as perspectivas das famílias acerca dos cuidados e educação dos bebês da comunidade pesquisada, enfocando os aspectos relacionados à demanda por atendimento em creche;

c) analisar as perspectivas dos gestores da Educação Infantil municipal acerca da oferta de atendimento em creche para bebês residentes nas áreas rurais;

d) analisar as perspectivas dos representantes dos movimentos sociais acerca da demanda por atendimento de bebês em creche na comunidade pesquisada.

A tese central deste estudo é que a oferta e a demanda por atendimento de bebês em creches nas áreas rurais são fortemente influenciadas por aspectos subjetivos, além dos fatores materiais relacionados ao financiamento e às questões infraestruturais. Esses aspectos subjetivos englobam as percepções e compreensões dos indivíduos, tanto envolvidos na vida comunitária quanto nas atividades institucionais, acerca dos bebês e de seus direitos, do papel da mulher na sociedade e na família, e das particularidades do próprio atendimento institucional voltado para bebês e crianças bem pequenas.

Esta investigação se propõe a contribuir com o debate acerca das especificidades da Educação Infantil do/no Campo, especificamente no que diz respeito ao atendimento dos bebês em creche. As populações do campo são definidas, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, povos e comunidades tradicionais. Neste estudo, a categoria *bebê* é compreendida como crianças de 0 a 18 meses, conforme os estudos de Barbosa (2009).

O interesse em investigar os bebês em contextos de vida coletiva distintos da família é crescente nas últimas décadas. Se considerarmos a creche como campo profícuo de investigação sobre as crianças ainda muito pequenas, constatamos que as pesquisas mais recentes mostram as capacidades dos bebês em diferentes situações e formas particulares (não menos potentes) de compreensão de si e do mundo. Nesse sentido, as atuais formulações teóricas no campo da Pedagogia apontam para o distanciamento de concepções que consideram os bebês como seres incapazes, imaturos e passivos nos seus processos de socialização (Ramos, 2010; Fochi, 2015; Silva, 2017, Marques, 2023).

Apesar da crescente notoriedade no campo da pesquisa, a representação dos bebês na produção acadêmica ainda é significativamente menor quando comparada ao número de estudos sobre outros grupos etários atendidos pela Educação Infantil ou pelo Ensino Fundamental (Rodrigues, 2018). Uma recente pesquisa bibliográfica realizada por Silva, E. e

Neves (2020) revelou que a produção científica sobre bebês no Brasil está em expansão. No entanto, as autoras apontam que essas pesquisas estão predominantemente concentradas nas regiões Sul e Sudeste do país, e destacam a falta de estudos sobre bebês em áreas de pesquisa que se fortaleceram nos últimos anos, como educação do campo, indígena, quilombola, inclusiva, ou a articulação da Educação Infantil com esses campos. Diante desse cenário, esta investigação pretende se somar a outras (considerando a diversidade de abordagens) que buscam contribuir para tornar visíveis as questões que envolvem a educação e o cuidado dos bebês em territórios rurais.

Além dos aspectos mencionados, destaco alguns pontos do meu processo de envolvimento com a temática desta tese. Desde que iniciei na docência, atuando primeiramente como professora de Educação Infantil, diferentes dimensões do atendimento às crianças despertavam o meu interesse. Ao escolher a trajetória acadêmica, tive a oportunidade de no curso de mestrado pesquisar a rotina de crianças da pré-escola com foco no recreio. No mesmo período, participei do Grupo de Extensão Mirare (UFC)², que muito contribuiu para o meu interesse pelo estudo dos bebês em contextos institucionais. Acrescenta-se a isso, a minha experiência de quase uma década como formadora de formadores da Educação Infantil no Ceará, atuando exclusivamente em municípios do interior do Estado. Assim, minhas vivências acadêmicas e profissionais contribuíram sobremaneira para a formulação do objeto de pesquisa desta tese.

É importante ressaltar que o meu interesse pelos debates acerca da Educação Infantil do/no Campo se intensificou pelo fato de trabalhar como docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) cujo campus central está localizado no interior do Estado, na cidade de Mossoró, que tem vínculos com populações de áreas rurais de todo o Oeste Potiguar e parte do Ceará. Atualmente também participo das reuniões do Grupo Infâncias e Crianças, coordenado por uma equipe colegiada³ cujo objetivo é debater questões relacionadas à Educação Infantil do/no Campo, tendo como horizonte a realização de uma nova pesquisa nacional sobre os bebês e crianças residentes nas diferentes áreas rurais brasileiras.

² Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, coordenado pela Prof.^a Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

³ Equipe Colegiada do Grupo Infâncias e Crianças: Ângela Scalabrin Coutinho, Profa. Dra. Universidade Federal do Paraná/UFPR/Brasil/ Daniele Marques Vieira, Profa. Dra. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Infância e Educação Infantil - NEPIE da Universidade Federal do Paraná/UFPR/Brasil/ Emilia Peixoto Vieira, Profa. Dra. Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC/Brasil/ Fernanda de L. A. Leal, Profa. Dra. Universidade Federal de Campina Grande/UFCG/Brasil/ Maria Walburga Santos, Profa. Dra. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar/Brasil/ Romilson Martins Siqueira, Prof. Dr. Universidade Católica de Goiânia – PUC-GO / Brasil.

Refletindo sobre as propostas de formação inicial e continuada nas quais participei, tanto como professora quanto, posteriormente, como formadora, percebi a escassez de reflexões sobre os processos educativos com bebês no contexto da creche, seja ela urbana ou rural. Em outras palavras, mesmo nos espaços coletivos destinados ao debate sobre práticas de cuidado e educação na creche e na pré-escola, os bebês e suas professoras frequentemente não eram considerados. No que se refere aos bebês dos territórios rurais, ao longo da minha experiência profissional no Ceará, constatei a invisibilidade desses sujeitos nos processos formativos e nas propostas pedagógicas destinadas à faixa etária de 0 a 3 anos.

Para Silva, A., Pasuch e Silva, J. (2012), um dos maiores desafios para assegurar o direito à Educação Infantil para bebês e crianças do campo é conciliar os princípios orientadores gerais da Educação Infantil com as formas específicas de atendimento em diferentes contextos territoriais. Embora os princípios sejam os mesmos para todas as crianças do país, tanto as que vivem na cidade quanto as que vivem no campo, com o objetivo de garantir igualdade de direitos e um atendimento de qualidade, as formas de implementação desses princípios em diferentes contextos precisam estar intimamente conectadas à realidade e à dinâmica de vida das crianças e suas famílias, especialmente no caso das áreas rurais.

Nesse sentido, é fundamental ouvir as famílias, considerar os modos de vida dos bebês e entender os significados atribuídos ao atendimento na Educação Infantil tanto pelos profissionais quanto pelas famílias. Esses elementos formam um conjunto que deve ser levado em conta ao se desenvolverem propostas para a Educação Infantil do/no Campo, especialmente no que diz respeito ao atendimento de bebês em creche.

Considerando o processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil, Silva, A., Pasuch e Silva, J. (2012) apontam que é recente o diálogo dessa área com a Educação do Campo. Para as autoras,

a preocupação com a Educação Infantil do campo ganha relevância quando consideramos que apenas recentemente esse tema vem sendo incorporado nos movimentos da Educação Infantil e nos movimentos sociais do campo, nas ações de governo e nas pesquisas acadêmicas (p.49).

Conforme Silva, A. e Coelho (2023), apenas recentemente foram criadas ações governamentais que trouxeram à tona e problematizaram a oferta e a demanda da Educação Infantil para as crianças pequenas que vivem em territórios rurais no Brasil. Segundo as autoras, um conjunto de aspectos estruturantes contribuíram para esse processo:

o avanço nos debates da integração da Educação Infantil no sistema de ensino; o fortalecimento de um arcabouço jurídico para a defesa do direito à educação; a incorporação da educação como pauta dos movimentos sociais do campo; o aumento no número de assentamentos da reforma agrária; a construção de um movimento nacional em defesa da Educação do Campo; a institucionalização de demandas por uma Educação do Campo (p.41).

É importante ressaltar aqui a necessidade de diferenciar os conceitos de educação rural e educação do campo. A educação rural no Brasil, como mostra Ribeiro (2012), está historicamente relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito dos camponeses, na qual os saberes próprios dos agricultores não são valorizados. Nas escolas rurais de nível técnico, por exemplo, o ensino era reduzido ao manejo de instrumentos e técnicas agrícolas para atender as necessidades da produção capitalista. Para Silva, A., Pasuch e Silva, J. (2012), na perspectiva pedagógica, “as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural” (p.59).

Já a Educação do Campo é compreendida “como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo” (Silva, A.; Pasuch; Silva, J., 2012, p.59). Caldart (2012), no Dicionário da Educação do Campo acrescenta que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (p.257).

Nesse sentido, no que diz respeito ao atendimento dos bebês e das crianças pequenas, a Educação Infantil do/no Campo pode ser considerada como um espaço de significativas lutas políticas que reconhecidamente revelam os contrastes e o descompasso entre o legal e o real, como enfatizou Rosemberg e Artes (2012). Embora a Educação Infantil brasileira tenha registrado avanços nos últimos anos, uma grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas que são mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, menores de 3 anos e residentes em áreas rurais, ainda não foi beneficiada. Isso indica que a importante função política e social da Educação Infantil, que é contribuir para a igualdade e justiça social, não está sendo plenamente cumprida (Barbosa; Gehlen; Fernandes, 2012).

Em 2012, um esforço coletivo voltado para a construção de conhecimentos sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais resultou na realização de uma

pesquisa nacional intitulada *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012). A pesquisa está publicada na versão completa e detalhada em formato de relatórios, disponíveis no site do MEC. Os resultados divulgados pela pesquisa oferecem informações relevantes sobre as condições de oferta e de demanda da Educação Infantil para as crianças dos diferentes territórios rurais do nosso país.

As análises dos dados apresentados no relatório síntese da pesquisa em questão revelam uma realidade de profundas desigualdades educacionais no Brasil. Os dados indicam que a faixa etária de 0 a 2 anos é a que enfrenta maior dificuldade de acesso às instituições de Educação Infantil. Nas áreas rurais, as creches geralmente priorizam as matrículas de crianças com mais de 3 anos (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012). Além disso, o documento aponta que:

A análise dos dados secundários revela que, a despeito do tão reduzido acesso de crianças de até 3 anos e 11 meses à Educação Infantil, são poucas as pesquisas que se voltaram à escuta de pais e mães, urbanos e rurais, quanto a suas concepções ou expectativas referentes à melhor forma de cuidado e educação das crianças pequenas. Nos estudos existentes, encontram-se tanto restrições à creche pública como instância de educação e cuidado da criança pequena, quanto defesas de sua importância, algumas vezes colocada em posição semelhante à educação dispensada pelas mães (p.32).

A pesquisa revelou ainda a falta de condições de atendimento de crianças de 0 a 3 anos nas áreas rurais pesquisadas devido à ausência de creches com infraestrutura e proposta pedagógica adequadas a essa faixa etária. As pesquisadoras responsáveis pela etapa da pesquisa na região Nordeste concluíram que: “Depreende-se, dessa forma, que a falta dessa cobertura nas áreas onde moram as crianças do campo determina, em grande medida, a invisibilidade da demanda para esta faixa etária” (Leal; Ramos, 2012, p.169).

Especificamente no relatório consolidado dos estudos qualitativos da Região Nordeste, temos que:

Apesar dos avanços históricos e teóricos construídos pela Educação Infantil nas últimas décadas, a produção tem uma lacuna profunda no que se refere às especificidades dos bebês e crianças residentes em áreas rurais. Por outro lado, a construção e o fortalecimento da área da Educação do Campo também não refletem, em sua produção, as especificidades dos bebês e crianças pequenas (p.7).

Ao lado disso, outro aspecto importante para definir o interesse desta tese foi destacado na investigação de Peloso (2015), que mapeou as produções acadêmicas brasileiras na área da Educação, abordando as infâncias do/no campo. A autora constatou que as pesquisas ainda não consideram a diversidade dos povos do campo presentes em todo o território nacional, deixando de fora das análises, em especial, as infâncias das crianças caiçaras, filhos e filhas de pescadores artesanais e extrativistas.

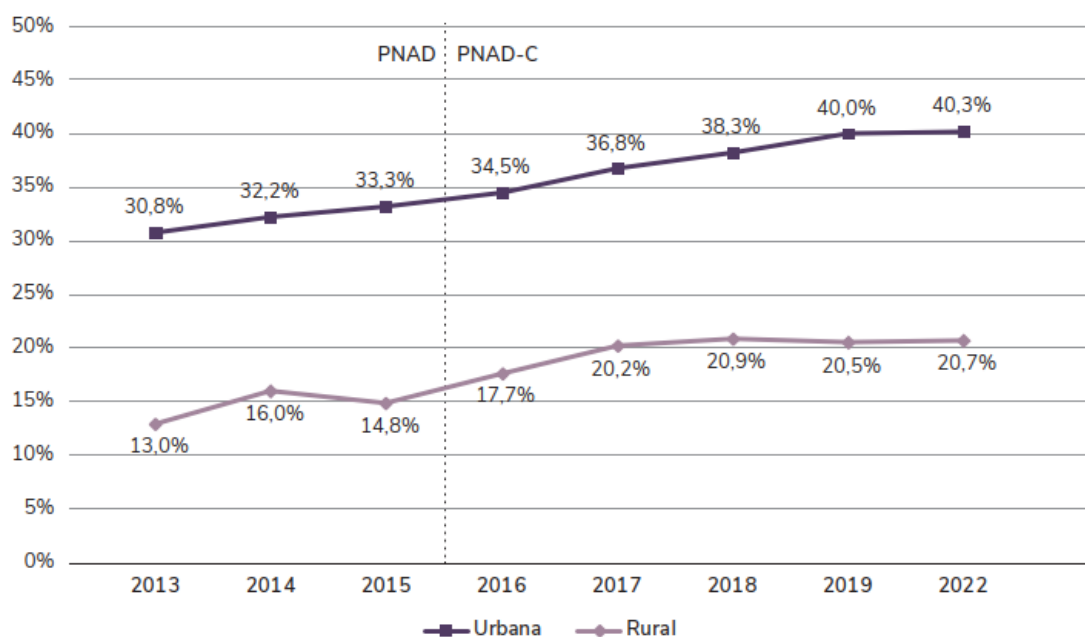
Diante das lacunas evidenciadas nos estudos mencionados, justificamos a realização desta pesquisa acreditando que, ao abordar as questões relacionadas à oferta e à demanda de atendimento de bebês em creche do/no campo, em uma comunidade de pescadores artesanais, a partir da perspectiva de diferentes sujeitos do campo, podemos contribuir para ampliar as discussões tanto no âmbito acadêmico quanto no debate acerca das políticas públicas educacionais destinadas aos bebês e às crianças bem pequenas dos territórios rurais brasileiros.

É crucial intensificar a investigação e o debate sobre a condição dos bebês e das crianças bem pequenas dos territórios rurais brasileiros, principalmente quando se tem em vista que, entre 2017 e 2022, houve um enorme agravamento das desigualdades educacionais em nosso país. É isso que mostram os dados do 5º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano de Educação (2014–2024), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No que se refere à Meta 1 do Plano Nacional de Educação (universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE), os dados mostram o aprofundamento e a persistência de desigualdades que penalizam principalmente os bebês e as crianças bem pequenas pobres, não brancas e das áreas não urbanas.

Em relação especificamente à cobertura, os dados sobre o percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta escola ou creche, por localização no Brasil entre 2013 e 2022, revelam uma estagnação no crescimento do atendimento das populações rurais a partir de 2018. Essa estagnação na área rural, contrastada com o crescimento na área urbana, resultou em um aumento da desigualdade territorial, com o atendimento alcançando 40,3% da população urbana em 2022, em comparação a apenas 20,7% da população rural no mesmo ano. Esses números evidenciam o grande desafio para o cumprimento da Meta 01 do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente nos territórios rurais, como mostra o Gráfico 1.

Ao desagregar o indicador por renda domiciliar *per capita*, o relatório de monitoramento também revela a persistência da desigualdade entre os mais ricos e os mais pobres. Em 2022, os dados indicam que o atendimento entre os 20% mais ricos atingiu 53,6%, enquanto entre os 20% mais pobres alcançou apenas 28,2% (Gráfico 2). De acordo com a análise do relatório, essa é a maior disparidade relacionada ao atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos registrada nos dados.

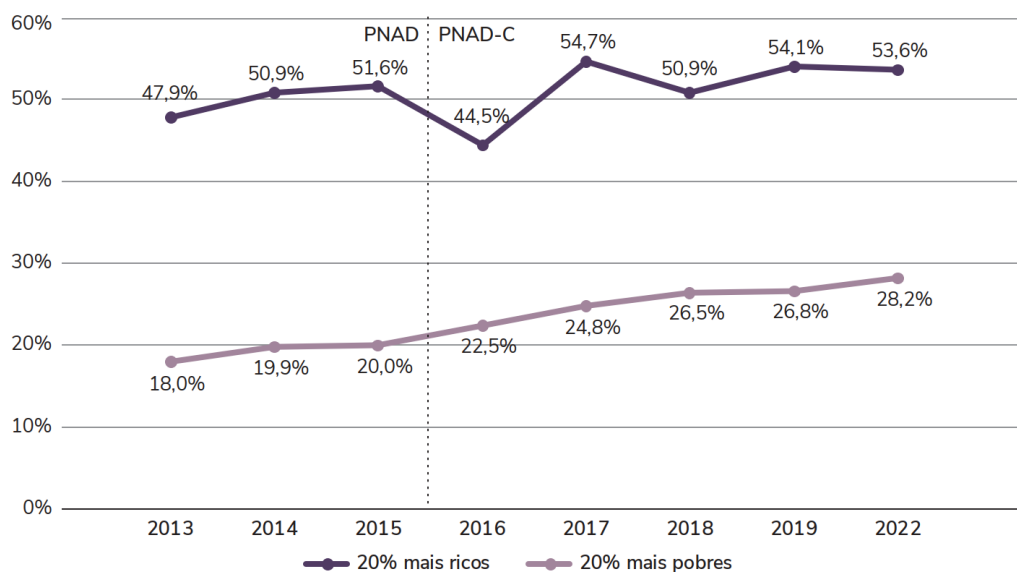
Gráfico 1 - Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta escola ou creche, por localização – Brasil – 2013-2019/2022



Fonte: Elaborado pela Diret/Inep com base em dados da Pnad (2013-2015) e Pnad-c (2016-2019/2022). Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

Gráfico 2 - Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta escola ou creche, por quintis de renda domiciliar per capita – Brasil – 2013-2019/2022



Fonte: Elaborado pela Diret/Inep com base em dados da Pnad (2013-2015) e Pnad-c (2016-2019/2022). Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

Sintomaticamente, os anos em que se deu o aprofundamento da desigualdade de atendimento entre populações urbanas e rurais coincidem com o período que sucedeu o golpe midiático-parlamentar de 2016, abrangendo quase integralmente o governo de extrema direita eleito com apoio do grande capital. Apesar de corresponder parcialmente ao período da pandemia da COVID-19, os arranjos institucionais e a estrutura da política pública relacionados ao atendimento na Educação Infantil já estavam conformados desde o segundo semestre de 2016, o que leva a crer que não se pode explicar essa desigualdade apenas pelos efeitos do isolamento social e demais políticas de combate ao vírus SARS-CoV-2. Inclusive, a possibilidade de avaliar os impactos do período de isolamento nas políticas públicas foi afetada pelas escolhas do governo federal da época, que deixou de produzir dados em diversas áreas, como na Educação, o que foi chamado de “apagão de dados”, tendo inclusive postergado o censo nacional, que deveria ter sido realizado em 2020, mas ocorreu apenas em 2022, por determinação do Supremo Tribunal Federal (STF).

Nesse cenário, alguns questionamentos foram elaborados no intento de orientar as discussões deste trabalho: existem políticas públicas (planos, metas e objetivos) desenhadas para o atendimento institucional de bebês/crianças bem pequenas dos territórios rurais? Qual a dinâmica de oferta e demanda de educação de bebês/crianças bem pequenas nos territórios rurais? Quais as concepções das famílias e professores em relação ao cuidado e educação dos bebês do/no campo? Quais as concepções da gestão municipal em relação ao atendimento de bebês nas áreas rurais? Como as famílias do campo percebem o atendimento dos bebês em creche? Que experiências são oportunizadas aos bebês dos territórios rurais? Qual o lugar dos bebês nos estudos da Educação Infantil do/no Campo?

Esse conjunto de questões nos conduziu a uma indagação mais ampla, que passou a nortear a pesquisa: *Quais os principais fatores condicionantes da oferta e da demanda por atendimento em creche nos territórios rurais, a partir das perspectivas dos diferentes sujeitos do campo, e suas repercussões na efetivação do Direito dos bebês e das famílias à educação no contexto de uma comunidade de pescadores artesanais localizada no interior do Ceará?*

A tese adota a perspectiva teórico-metodológica do Estudo de Caso para aprofundar a compreensão sobre os aspectos relacionados à demanda e a oferta de atendimento de bebês em creche na Comunidade de pescadores artesanais de Ponta Grossa/ CE. Ao centrar-se em um contexto específico, o Estudo de Caso favorece uma abordagem contextualizada e integrada, permitindo explorar aspectos das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que auxiliam na compreensão do objeto de estudo. Esta perspectiva, assim como todo o caminho metodológico percorrido na pesquisa para a concretização desta tese, encontra-se detalhada no Capítulo 5.

Por fim, esta pesquisa busca contribuir para as investigações e debates na área de Educação Infantil do/no Campo – com foco no atendimento de bebês em creche – considerando que essa temática ainda é incipiente na esfera da produção acadêmica, conforme evidenciado pelo levantamento bibliográfico realizado. Diante desse cenário, pretende-se ampliar as discussões sobre o tema e, quem sabe, possibilitar compreensões sobre os contextos de vida dos bebês nos territórios rurais em relação à ida ou não à creche, como observado por Fúlvia Rosenberg (2013).

1.1 A organização da Tese

Este trabalho está organizado em sete capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. A Introdução aborda a construção do objeto de estudo, narrando os percursos e os contextos que permearam essa elaboração. Nos capítulos, são apresentados os elementos teóricos pertinentes para o desenvolvimento desta investigação, estruturados a partir do diálogo com a literatura da área, bem como o acervo dos achados da pesquisa empírica, seguido das reflexões e elaborações que emergiram a partir deste conjunto.

O Capítulo 2 apresenta o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, com o objetivo de situar algumas questões relacionadas aos estudos dos bebês a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Neste capítulo, exploramos dimensões da vida espacializada dos bebês e das crianças pequenas, integrando ao diálogo elementos como o conceito de ruralidade, o campo, a relação entre o rural e o urbano, entre outros conceitos fundamentais para a compreensão do objeto desta investigação.

O Capítulo 3 focaliza as políticas públicas educacionais de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas no Brasil, considerando tanto os territórios rurais quanto urbanos. Buscou-se construir uma compreensão histórica dessas políticas, identificando os modelos e concepções que as sustentaram ao longo de quase um século, destacando as transformações e permanências nesse campo.

O Capítulo 4 apresenta os resultados da revisão de literatura, tanto nacional quanto estrangeira, sobre pesquisas na área de educação que tratam de aspectos relacionados ao atendimento de bebês em creche em territórios rurais. Para isso, foram consultadas diversas bases de dados virtuais, incluindo o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a Scientific Electronic Library Online (SciELO); a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC); além dos Grupos de Trabalho

(GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O corpus investigativo considerou o período compreendido entre 2009 e 2023.

O Capítulo 5 delinea o percurso metodológico da pesquisa, detalhando as escolhas teórico-metodológicas do estudo, os procedimentos adotados e as estratégias de registro empregadas na construção do material empírico. Ademais, o capítulo inclui reflexões sobre a experiência vivenciada durante a pesquisa de campo na comunidade de pescadores artesanais de Ponta Grossa/CE.

O Capítulo 6 apresenta os dados produzidos sobre a comunidade investigada e os participantes da pesquisa, em alinhamento com os objetivos propostos para o estudo. A primeira seção destaca informações gerais sobre Icapuí/CE, município onde a comunidade está localizada. Na segunda seção, é feita uma descrição detalhada de Ponta Grossa/CE, o lócus da investigação. Finalmente, a última seção traz à luz os achados relativos às formas de atendimento institucional destinadas ao cuidado e à educação dos bebês e suas famílias na comunidade.

O Capítulo 7 discute a estrutura, o funcionamento, as concepções e as ações do Programa Criança Feliz no município investigado, considerando o contexto das políticas públicas destinadas aos bebês e às crianças bem pequenas no Brasil. O objetivo é oferecer subsídios para reflexões acerca das ações do programa em territórios rurais, tomando como base o Caso estudado.

O Capítulo 8 apresenta as análises dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias da comunidade pesquisada, gestores da Educação Infantil municipal e um representante da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE. Este capítulo destaca os achados da pesquisa relacionados aos fatores que influenciam tanto a demanda quanto a oferta por atendimento de bebês em creche na comunidade rural pesquisada.

Por fim, as Considerações Finais apresentam de forma sintetizada os principais achados do estudo, debatendo as implicações teóricas e práticas, além de fazer sugestões para pesquisas futuras sobre a oferta e a demanda de creche nos territórios rurais.

2 OS BEBÊS INTERROGAM OS TERRITÓRIOS: SUBSÍDIOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Referencial teórico e objeto de pesquisa surgem de forma tão interdependente que é difícil dizer o que veio primeiro. Por um lado, a observação da realidade só é possível a partir de um conjunto de concepções pré-articuladas no intelecto. Sem esse conjunto de pré-compreensões não seria possível distinguir o que é trivial do que é extraordinário na realidade. Neste sentido, a conformação de qualquer objeto é condicionada por um conjunto de ideias prévias que o observador tem, de forma consciente ou não, sobre a realidade (Minayo, 2002; Bogdan; Biklen, 1994). Por outro lado, são as peculiaridades do objeto que orientam a seleção de teorias e áreas de conhecimento que pareçam relevantes e consistentes para a elaboração e desdobramento adequados dos problemas de pesquisa.

Neste capítulo, a apresentação do referencial teórico será marcada por este entrelaçamento, partindo das inquietações que se organizaram em torno do objeto para chegar ao conjunto de ideias e aos campos do conhecimento selecionados para abordar de forma mais abrangente os problemas da pesquisa. Desse modo, pareceu-nos relevante trilhar um caminho em busca de um diálogo interdisciplinar sobre os bebês e, de modo mais específico, sobre as relações que atravessam o cuidado e a educação dos bebês, sobretudo nos territórios rurais, considerando os desafios inerentes ao estudo dessas relações nos diferentes campos do conhecimento.

2.1 O estudo dos bebês e suas relações: diálogos interdisciplinares

Salutto e Nascimento (2019) observam que houve uma ampliação dos estudos *sobre, para e com* os bebês nas últimas décadas. As autoras ressaltam o caráter interdisciplinar que atravessa as investigações e destacam campos do conhecimento, como: Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Psicanálise e Estudos da Infância. Mesmo com o avanço gradual das pesquisas, as autoras lembram que ainda se faz necessário ampliar os desdobramentos sobre a conceituação da categoria *bebê*, bem como o impacto que pode advir dessa proposta conceitual. Elas salientam que:

Situar o debate sobre os bebês como categoria de estudo entre campos de conhecimento equivale a um exercício de escavação, uma vez que não se encontram construções lineares ou claramente delimitadas para os bebês. O que a revisão de literatura tem possibilitado identificar na Educação Infantil trata do diálogo que emerge da interdisciplinaridade que vem conferindo visibilidade ao

bebê como categoria de estudo no desdobramento dos estudos que envolvem as categorias *infância(s)* e *criança(s)* (p.08).

Na esteira do debate acerca das especificidades do modo de ser *bebê* e do modo de ser *criança*, Nascimento *et al* (2020) destacam que “como categoria epistemológica de investigação, crianças e bebês emergem como pessoas no interior dos estudos, mas ainda desafiam as pesquisas em Educação por suas formas próprias de ser e estar no mundo e o quanto desse reconhecimento repercute na estrutura social” (p.439). Diante dos desafios epistemológicos, éticos e metodológicos, indagamo-nos acerca das especificidades do modo de ser *bebê* nas áreas rurais, considerando os territórios, espaços e relações estabelecidas com o grupo social e a cultura. Para as autoras supramencionadas:

Olhar o bebê a partir do que lhe é peculiar impacta nas práticas, nas pesquisas, nas políticas. Do mesmo modo que é incontornável o olhar que temos hoje para a(s) infância(s) e para a(s) criança(s), que nos alerta sobre nossa responsabilidade e ações, almejamos que nos próximos anos o bebê seja também um debate central na sociedade, nos responsabilizando em conceber um mundo que respeite e favoreça suas interações e modos de construir conhecimentos e constituir-se como pessoa (*Ibidem*, p.440).

Nesse sentido, para compreendermos as realidades vivenciadas pelos bebês do/no campo, suas interações nos diferentes espaços da vida coletiva, é preciso reconhecê-los como sujeitos potentes, ativos e com inúmeras capacidades (Barbosa, 2010; Coutinho, 2010; Fochi, 2015; Marques, 2023).

Para Salutto e Nascimento (2019), o bebê é um:

Ser humano para quem o mundo é a inauguração da vida e, por isso, aquele que atualiza o mundo com sua chegada. Inicia sua jornada na condição de dependência absoluta do outro. Portanto, desde seus estágios iniciais, carrega a relação como marca definidora que tornará possível o contorno de suas ações sobre si mesmo, sobre o mundo e sua inserção na cultura. É aquele com o qual se faz necessário construir semelhança (pela natureza de sua condição humana), estado de dedicação e, ao mesmo tempo, deslocamento, de modo a assegurar-lhe cuidados básicos responsáveis pela manutenção de sua saúde (material, física, psíquica), condições para existir, imaginar-se e constituir-se como *pessoa* (p.28).

Os bebês humanos necessitam de um longo período de atenção e cuidado para sobreviver. Um dos grandes compromissos dos adultos, que já habitam este mundo, é o de oferecer acolhimento para esses novos integrantes da sociedade. Tarefa que por muito tempo foi apenas das famílias, mas que hoje necessita ser compartilhada (Barbosa, 2010). Assim sendo, “está colocado o desafio de se estabelecerem entendimentos para a educação e cuidado que deem conta da necessidade das(os) bebês no mundo, no contexto atual, em diálogo com as

necessidades mais particulares estabelecidas nas configurações sociais e contextos das famílias e comunidades” (Dumont-Pena, 2015, p.36).

Tebet (2019) observa que, de um modo geral, a presença mais intensa dos bebês em contextos coletivos de educação tem favorecido o surgimento de novas questões sobre seus processos de socialização e sua ação na vida social, familiar e na relação com outros bebês. Considerando quão rica pode ser a experiência de um bebê com seu corpo, com o espaço e com o tempo, o que é revelado nas relações cotidianas, ela destaca que é desejável pensar os bebês em uma perspectiva sociológica. Para a autora:

As experiências de pesquisar bebês têm nos instigado a pensar neles como atores envolvidos em relações de poder, pois a relação dos bebês com a cultura nessa nossa sociedade a cada dia mais os tem transformado em consumidores de mercadorias e bens culturais; o modo como a legislação e as políticas específicas têm sido construídas e disputadas, por outro lado, nos mostra que os bebês fazem parte da estrutura social, das disputas de poder e interesses das mais variadas naturezas, dentre outros temas (Tebet, 2019, p.23).

Conforme Nascimento (2011), o interesse pela Sociologia da Infância foi ampliado na década de 1990, com a publicação de artigos e livros, produção de pesquisas, criação de periódicos e realização de debates sobre o seu objeto e conceitos, o que indica a consolidação da área. Para a autora, no que se refere às concepções de criança, o campo tem possibilitado uma modificação no olhar; em vez de fragilidade, incompetência e negatividade atribuídas às crianças, é possível formular outras hipóteses a partir de suas ações concretas e simbólicas. A concepção de criança como ator social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças.

Nessa perspectiva, Sarmento (2005) destaca que:

A sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (p.363).

Contudo, apesar do crescente interesse da sociologia pelas crianças e suas infâncias, sobretudo nas últimas décadas, Tebet (2019) alerta-nos para as especificidades dos bebês, destacando que: “os bebês precisam de um olhar específico e que nem sempre os conceitos e as metodologias usados para o estudo das crianças mais velhas são suficientes para o estudo de bebês” (p.24). Essa dimensão também foi debatida por Fúlvia Rosemberg (2010, 2013, 2015) que em seus estudos enunciava: “a idade das crianças dos Estudos Sociais da Infância ou da

Sociologia da Infância não coincide com as dos bebês. Tampouco, a creche tem visibilidade nesses estudos” (Rosemberg, 2013, p. 264).

O cerne da questão sobre a inclusão ou não dos bebês no campo de interesse da Sociologia da Infância diz respeito à possibilidade ou não de reconhecer estes seres de pouca idade como agentes sociais. Tebet e Abramowicz (2018) explicam, por exemplo, que na Sociologia da Infância estrutural-relacional, por conta da incorporação da teoria dos campos de Bourdieu,

os bebês poderiam ser considerados como participantes ‘amadores’ de um campo, como aqueles atores que, mesmo participando nas interações diárias que produzem a vida cotidiana das sociedades concretas, não estão ativamente envolvidos nas lutas simbólicas do campo. Eles não seriam, nesse caso, definidos como “agentes”, considerados nessa teoria como “profissionais” estrategicamente atuantes no interior do campo (Tebet; Abramowicz, 2018, p. 932).

Tebet e Abramowicz (2018) ainda explicam que na abordagem da Sociologia das Crianças – formulada por autores de língua inglesa – o conceito de “culturas infantis” para remeter aos bebês não é muito utilizado. As autoras também ressaltam que: “o conceito de cultura de pares não é utilizado por Corsaro para se referir aos bebês, e, de acordo com o autor, apenas ao deixarem de ser bebês e se tornarem crianças é que ocorreria uma plena participação nas rotinas culturais” (Tebet; Abramowicz, 2018, p. 933). Em face do exposto, as autoras propõem estudar os bebês a partir da compreensão dos processos de individuação que ocorrem por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos. Os bebês são compreendidos, portanto, como “seres pré-individuais, imersos em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. Onde tudo é potência e nada está dado” (Tebet; Abramowicz, 2014, p.55-56).

De toda forma, apesar dessas questões, o aporte teórico da Sociologia da Infância é relevante na medida em que “permite perceber melhor as transformações das concepções de infância dominantes e os vínculos entre práticas individuais e o imaginário coletivo” (Mollo-Bouvier, 2005, p.399) e reconhece as crianças pequenas como atores sociais que apresentam protagonismo e agência nos seus modos de vida e a infância como uma categoria geracional, socialmente construída (Sarmiento, 2008; Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011). Neste sentido, também Tebet e Abramowicz (2018) comentam mais de uma dezena de trabalhos que implicam em contribuições da Sociologia da Infância brasileira para o estudo de bebês.

Entre as abordagens que mesmo não tendo em vista uma agência social dos bebês, Tebet e Abramowicz (2018, p. 932) informam que “a Sociologia da Infância estrutural-categorial nos inspira a realizar pesquisas estatísticas sobre as condições de vida de bebês, índices de

mortalidade, acesso a serviços de bem-estar, impactos da economia, utilização dos espaços públicos, etc.” Com ênfase, essa perspectiva estrutural da infância, como descrita por Qvortrup (2010), indica caminhos interessantes para investigar realidades que envolvem bebês.

É preciso ter-se em mente que, enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas. No final, é obviamente de máxima importância distinguir como os parâmetros exercem influência sobre as crianças tanto as mais próximas quanto as mais distantes. No entanto, da mesma maneira, sabemos bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância (Qvortrup, 2010, p.639).

Na aproximação com os campos de conhecimento em busca de um território interdisciplinar para o estudo dos bebês e suas relações, apontamos algumas contribuições advindas da interlocução com a Antropologia. Nesse campo, Cohn (2005) destaca o reconhecimento da presença das crianças nos estudos antropológicos e apresenta uma discussão sobre a infância a partir das novas formulações de conceitos considerados centrais, dentre eles o conceito de cultura, de sociedade e de agência, ou de ação social. Ressalta ainda que a antropologia dedicada às crianças e às infâncias se consolidou e a legitimidade dos estudos realizados nesse campo são reconhecidos. Apesar disso, conforme a autora, ainda há a necessidade de maior abrangência tanto no debate antropológico como um todo quanto na intervenção e na atuação pública (Cohn, 2013).

Mas, o que a Antropologia tem a dizer sobre os bebês? Esse é um questionamento que só recentemente tem surgido nos debates da Antropologia Cultural. Como referência nessa área, temos os trabalhos da antropóloga norte-americana Alma Gottlieb (2009, 2012), que indaga o campo e os antropólogos culturais contemporâneos sobre as escolhas investigativas que envolvem os bebês. Gottlieb (2009) afirma que:

Quaisquer que sejam as práticas educativas dos pais em suas casas, a maioria dos antropólogos culturais contemporâneos aparenta não pensar muito, de forma analítica, sobre os bebês. É claro que isso não significa que não gostemos de bebês. Mas, em nossa atuação profissional, temos frequentemente ignorado essas criaturinhas, que parecem não ser uma promessa acadêmica segundo o que temos definido como a imaginação etnográfica. Do ponto de vista teórico, os bebês, para a maioria de nós, são um não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico. Além disso, os estudos que os privilegiam têm sido excluídos das principais discussões da Antropologia Cultural. Embora esteja surgindo um novo corpo de estudos interdisciplinares sobre a construção cultural da infância e juventude e suas negociações ativas na vida cultural, os bebês ocupam um espaço marginalizado mesmo nessa literatura, que também está apenas começando a atrair a atenção da Antropologia Cultural [...] (p.314).

A autora, em seu artigo “*Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores)*”, apresenta seis razões pelas quais os bebês ainda enfrentam resistência no que diz respeito à inclusão no universo empírico e no *corpus* antropológico, são elas: i) as memórias e o status parental do próprio antropólogo; ii) a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas; iii) suas rotinas ligadas às mulheres; iv) a aparente incapacidade de comunicação; v) corpos e fluidos dos bebês – sua propensão inconveniente a vazar através de vários orifícios; vi) o aparente baixo grau de racionalidade (Gottlieb, 2009).

No cenário acadêmico brasileiro, no ano de 2019, foi divulgado o *Dossiê Antropologia com bebês e suas cuidadoras* organizado pelas professoras Flávia Pires e Marina Saraiva. Para as organizadoras e autoras, a ausência dos bebês nas pesquisas antropológicas se deve principalmente pela forma como compreendemos o que é o “bebê”. Elas ressaltam que: “Por um lado, são percebidos pela falta (falta de comunicação, falta de racionalidade, falta de autonomia etc.) e, por outro, como seres irracionais que não simbolizam e, portanto, estão mais próximos dos animais ou dos não-humanos” (Pires; Saraiva, 2019, p. 10).

Ainda que as percepções sobre os bebês no campo da Antropologia geral neguem as possibilidades de eles serem diretamente pesquisados, por não serem reconhecidos propriamente como sujeitos ou agentes das trocas simbólicas, a abordagem antropológica tem relevância para esta tese na medida em que auxilia na compreensão das relações de cuidado e educação que envolvem os bebês e os seus cuidadores nas áreas rurais. Em seus estudos na Costa do Marfim, Alma Gottlieb (2009) revela a possibilidade de pesquisar elementos da vida dos bebês através da investigação sobre os demais sujeitos, sejam adultos, sejam crianças de mais idade, assim como sobre o contexto das relações que se estabelecem em torno deles e sustenta que:

De acordo com alguns pontos de vista, eles [os bebês] podem ser considerados determinantes da vida das pessoas ao seu redor. Ao longo do trabalho de campo na Costa do Marfim, quanto mais eu investigava a vida dos *Beng* adultos e de crianças mais velhas envolvidas com o cuidado dos bebês, mais descobria que suas decisões diárias eram definidas em função da rotina dos bebês (p.321).

Nessa perspectiva, Pires e Saraiva (2019) enfatizam que os pesquisadores precisam compreender o lugar dos bebês na sociedade e as implicações dessa realidade. Conforme as referidas autoras, as sociedades sobrevivem porque existem bebês. Sem bebês não há reprodução material ou cultural de um povo. O lugar dos bebês na sociedade é crucial. Por fim, Gottlieb (2009) defende que: “uma Antropologia dos bebês (e de seus cuidadores) poderia

contribuir para os permanentes debates sociais e filosóficos sobre o papel da educação na formatação da vida humana” (p.328).

Além do diálogo com os campos da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança, os estudos da Geografia da Infância fornecem elementos que possibilitam a compreensão da vida espacializada dos bebês (Lopes; Kapoor; Paula, 2023). Lopes (2013) situa a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades.

Para Lopes (2009),

[...] o ser e o estar no mundo é uma experiência espacial. Esse espaço que me é dado pelas gerações e histórias que me precederam e que construíram uma geografia própria que singulariza cada localidade na superfície terrestre, que a torna única e possibilita a nossa existência (p.126).

Nesse sentido, estudar as dimensões que envolvem o cuidado e a educação dos bebês nas populações do campo, ganha mais profundidade quando se leva em conta a compreensão das relações estabelecidas com o espaço que vivem, ocupam, transformam e ao qual se conformam ao longo de sua própria construção, conforme aponta Lopes (2009).

De acordo com Lopes, Kapoor e Paula (2023), a vivência espacial faz parte da condição social dos bebês humanos. Para os autores, a aparente imobilidade dos bebês rompe-se na relação que estabelecem com aqueles que estão em seu entorno. Destacam que:

É no colo daqueles envolvidos nas relações de cuidado e educação — unidade indissociável no viver — que o movimento se faz: os bebês têm seu movimento ampliado e possibilitado pelo próprio movimento do outro. Assim, não vivem num espaço restrito à sua corporeidade, já que a relação intercorpórea permite esse alargamento (p.80).

Nessa perspectiva, as percepções ambientais e as experiências sensório-motoras dos bebês não podem ser compreendidas apenas como um conjunto de maturações e ações, mas sim em planos culturalmente construídos, em que o processo de mediação está sempre presente (Lopes, 2009).

2.2 Bebês, crianças pequenas e infâncias: entre ruralidades e urbanidades

Nesta seção, daremos continuidade às discussões acerca da vida espacializada dos bebês e das crianças pequenas, trazendo para o diálogo outros elementos como o rural, o campo, a relação rural-urbano, o território, entre outros conceitos que consideramos fundamentais para a compreensão do objeto desta pesquisa. Ao refletirmos sobre as questões que envolvem o

atendimento dos bebês em creche do/no campo, defrontamo-nos com desigualdades, preconceitos e processos de exclusão, tudo isto marcado por concepções sobre o rural que, historicamente, foi e ainda é tratado como lugar do atraso, do não civilizado, do estático (Carneiro, 2012).

Para Santos, Silva, A. L. e Pires (2018), o campo dos “Estudos da Infância” têm trazido importantes contribuições e inovações na forma de pensar a infância. Ao problematizar as perspectivas centradas exclusivamente no desenvolvimento, esse campo favorece a compreensão de que a criança não é apenas um sujeito a viver etapas do desenvolvimento, mas um ser que vive plenamente sua existência no presente, inserido no contexto das geracionalidades.

Contudo, conforme as autoras, mesmo com essa ampliação dos olhares para as infâncias, é importante destacar que as crianças que vivem em áreas rurais não têm recebido a devida atenção pelos pesquisadores da infância. A produção acadêmica sobre elas ainda é bastante limitada, especialmente quando comparada ao volume de estudos focados em crianças que vivem em contextos urbanos.

Temos pensado que se a criança ao longo do fazer acadêmico foi colocada de lado, marginalizada, tendo recebido pouca atenção pelas pesquisas científicas, as crianças das áreas rurais assim como a infância rural acabaram sofrendo múltiplos processos de marginalização. Deveras porque são crianças, do campo, em sua maioria numérica também empobrecida, por vivenciarem processos de exclusão (escolar, monetária, cultural, de locomoção, de saúde, de políticas públicas) em muito maior intensidade no campo que em relação ao que se vive na cidade. A cortina de muito pouco interesse fechou-se para as crianças e para as infâncias vividas nos meios rurais (Santos; Silva A. L.; Pires, 2018, p.13).

Quando o foco do debate são os bebês, essa realidade torna-se ainda mais complexa devido aos processos de exclusão ligados ao rural, que se somam à questão etária, conforme debatido na seção anterior deste capítulo. Assim sendo, do ponto de vista acadêmico, vale lembrar as contribuições de Rosemberg (2013), que enfatiza a importância de questionarmos os nossos ideais e representações sobre o campo, bem como sobre os contextos de vida das crianças e, em especial, dos bebês que residem em áreas rurais. Além disso, a autora ressalta a necessidade de mais pesquisas e reflexões sobre as infâncias do Campo e de uma maior aproximação com a “vida concreta” das crianças, de modo que informações e reflexões acerca da cor/raça das crianças, seus sentimentos, interações com as instituições, relação com o trabalho, entre outros assuntos sejam pautados nas investigações. Nessa perspectiva, Barbosa e Fernandes (2013) destacam que:

As crianças moradoras das áreas rurais trazem consigo, como afirma Gehlen (2011), os “mitos e os estigmas” que compõem as representações sociais sobre as populações rurais. Mitos “românticos” que situam esses grupos sociais como aqueles que representam a pureza, a preservação daquilo percebido como moralmente correto, ou ainda, como um grupo com grande coesão social. Essas crianças, no entanto, também sofrem as discriminações que derivam dos estigmas “do atraso” em relação ao urbano, da pobreza, da ausência de educação e cultura e do conservadorismo (p.302).

Desse modo, a necessidade de problematizar conceitos como o rural, o campo, a relação rural-urbano, transcende uma mera classificação da comunidade aqui estudada como rural. À medida que a discussão avança sobre esses conceitos torna-se evidente como as compreensões são estruturadas a partir de uma perspectiva urbana, muitas vezes simplificando e obscurecendo a complexidade do campo. Portanto, mais do que simplesmente rotular a comunidade estudada como rural, é fundamental compreender a sua ruralidade e as relações que podem ser estabelecidas com o urbano, uma vez que a ruralidade “está em constante construção e deve ser percebida através da interação entre os atores sociais e os sistemas culturais aos quais eles estão referidos” (Carneiro, 2012, p.19).

Nesse sentido, a partir da discussão sobre as ruralidades, no plural, a discussão sobre educação fica melhor situada, permitindo correlacionar termos e conceitos com o solo onde brotaram, ultrapassando impressões iniciais causadas pelo uso habitual de certas palavras e expressões. Com esses acúmulos consolidados, a elaboração sobre a Educação Infantil dos bebês e das crianças do e no Campo finca o pé em um terreno mais firme, permitindo um debate mais preciso, claro e consistente.

Conforme Silva, A. (2016), a discussão sobre o rural é complexa. Para a autora, “as definições sobre o rural e sobre os sujeitos que nele habitam são disputadas por entendimentos diversos sobre o papel que esse espaço já ocupou historicamente nas nossas sociedades, assim como sobre a sua existência, sua persistência ou renovação na atualidade” (p.34). Para Wanderley (2000, p. 88), o estudo do rural supõe:

[...] a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações deste espaço rural, entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade).

Rua (2006) destaca que a compreensão do rural como parte da espacialidade do capitalismo contemporâneo “remete-nos a observar as relações de poder, o exercício da hegemonia e a dialética entre igualização e diferenciação como tendências contraditórias manifestadas nas interações espaciais rural-urbano” (p.82).

Com frequência, recorre-se à definição legal do rural na sustentação de projetos e políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 estabelece, no art. 30, que compete aos Municípios “legislar sobre assuntos de interesse local” e “promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano”. Em outras palavras, é a lei municipal que define o que são as áreas urbanas, definindo o que é rural por exclusão. Essa definição formal-legal, além de desprovida de uma fundamentação ou validação teórico-conceitual, pode muitas vezes ser simplesmente arbitrária e não refletir a realidade. Rua (2006) chama a atenção para o risco que se corre ao distinguir estatisticamente urbano e rural, destacando que:

As prefeituras, em busca de mais tributos arrecadados, têm todo o interesse em criar “espaços urbanos”. Ao IBGE cabe acatar tais definições, mesmo que, de há muito, tente formular outras demarcações. Ao enfatizar-se as definições estatísticas corre-se o risco de obscurecer o movimento contraditório que marca as interações espaciais na atual fase de unificação diferenciadora do espaço do capital. Reconhecemos, entretanto, que é necessário buscar formas de analisar o real e, para isso, utilizar os instrumentos disponíveis, mas com muito cuidado (Rua, 2006, p.93).

Buscando dar mais complexidade à classificação territorial, de forma que retrate melhor nuances da realidade geográfica, desde pelo menos 2017 o IBGE vem rediscutindo a classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil. A primeira publicação do instituto neste sentido, que declaradamente “faz parte de um esforço com vistas a elaborar uma nova classificação para a divulgação do Censo Demográfico 2020” (IBGE, 2017, p. 7), apresenta as dificuldades de delinear um conceito que dê conta da complexidade e da heterogeneidade no campo brasileiro. O documento aponta, já na primeira sessão, as deficiências de utilizar apenas o critério legal de distinção entre o urbano e o rural.

No Brasil, o Decreto Lei nº 311, de 02.03.1938 associa a delimitação de zonas rurais e urbanas aos municípios. Contudo, muitas vezes as transformações econômicas e sociais alteram profundamente a configuração espacial dos municípios sem que a legislação consiga acompanhar em tempo hábil as novas estruturas territoriais e o processo de distribuição espacial das populações e das atividades econômicas. É verdade também que os limites oficiais entre zona urbana e zona rural, são em grande parte instrumentos definidos segundo objetivos fiscais que enquadram os domicílios sem considerar necessariamente as características territoriais e sociais do município e de seu entorno. Atendem, portanto, aos objetivos das prefeituras, mas dificultam políticas públicas e investimentos preocupados com as outras facetas e escalas da classificação rural-urbano (IBGE, 2017, p. 11).

Outros critérios são apresentados e discutidos no documento, buscando uma representação mais fidedigna dos territórios. As técnicas e critérios existentes para operacionalizar e classificar foram sistematizadas por Endlich (2010). São elas a delimitação político-administrativa; o corte populacional; a densidade demográfica; a ocupação econômica da população. Além deles, destacam-se também a morfologia e o modo de vida (Angulo; Domínguez apud Bernardelli, 2010)” (IBGE, 2017, p. 13).

A conclusão desse debate sobre as dimensões da classificação rural-urbano é, ao mesmo tempo, realista e desalentadora no que diz respeito à definição precisa do território rural. À luz dos fatos apresentados, o rural e o urbano precisam ser compreendidos em sua diversidade, que podem ser avaliadas de forma plural em abordagens como a legal, a morfológica, a demográfica, a cultural, a econômica, entre tantas outras. A utilização de qualquer uma delas, de forma isolada ou combinada, deve ser vista como uma aproximação parcial da realidade (IBGE, 2017, p. 15).

Admitir a pluridimensionalidade na definição de rural aponta para a necessidade de uma abordagem mais densa e compreensiva da realidade que se busca definir. Mesmo considerando que a ênfase do documento do IBGE (2017) é a construção de conceitos que favoreçam a produção de dados estatísticos que orientem a elaboração das políticas públicas, ainda assim ele propõe o “resgate histórico de uma abordagem geográfica” para caracterizar o território rural.

Neste sentido, Carneiro (2012) busca colocar “em questão o mito fundador da Sociologia Rural, que institui a oposição entre campo e cidade como realidades espaciais e sociais descontínuas, mas em relação de subordinação da primeira à segunda” (p.23). Ela propõe uma resignificação do rural a partir da ruptura da identificação do rural com o agrícola, mostrando, com base em suas pesquisas etnográficas, que ao longo das últimas décadas ocorreram mudanças nas bases da economia das famílias rurais das localidades pesquisadas, levando a diferentes formas de combinação entre a agricultura e atividades de outros setores como o turismo, lazer e confecção. “O rural teria passado por um renascimento, por meio do surgimento da pluriatividade⁴ e de sua construção como espaço de lazer e turismo, em decorrência mesmo da hipertrofia da cidade e do distanciamento de quem nela vive em relação à natureza” (Silva, A. 2016, p.40).

⁴ De acordo com Carneiro (2012), a pluriatividade “é uma noção que resulta das evidências sobre a inserção plural dos membros das famílias rurais no mercado de trabalho e sobre a diversificação dos usos dos espaços rurais” (p.39).

Rompe-se deliberadamente e explicitamente com dois elementos secularmente associados ao rural: sua função principal não é mais, necessariamente, a produção de alimentos e nem a atividade predominante é a agrícola, reforçando assim a noção de hibridez do espaço rural. A dimensão não-agrícola vem aumentando, muitas vezes, associada à noção de patrimônio, com a renaturalização da paisagem. Enfatiza-se a preservação e a proteção da natureza, valoriza-se a busca da autenticidade dos elementos paisagísticos locais, a conservação e a proteção dos patrimônios históricos e culturais, o resgate da memória e da identidade. Dessa forma, há a mercantilização das paisagens, com a consequente expansão das atividades de turismo e de lazer. E esse rural, é uma das dimensões do espaço geográfico, que pode ser apreendido nas suas relações com o urbano através das ruralidades, urbanidades e das múltiplas territorialidades (Marafon, 2014, p.4).

Makino (2022) também enfrenta a forma de pensar tradicional da Sociologia Rural que trata o rural como sendo apenas o oposto ao urbano. Em primeiro lugar, ele destaca um conjunto de noções anacrônicas sobre o modo de vida rural, que tinham como base uma realidade muito diferente da atual, com pouquíssima infraestrutura de estradas, distribuição de eletricidade e acesso a meios de comunicação. Essas noções relacionavam a baixa concentração demográfica com a escassez de contatos humanos, o que levaria inevitavelmente à maior resistência a mudanças e à formação de um estereótipo⁵ das pessoas do mundo rural, o que muitas vezes não se confirma na configuração atual do campo.

A segunda objeção de Makino (2022) à cisão rígida e à subordinação entre urbano e rural diz respeito aquilo que era tratado como atividades econômicas típicas do mundo rural, especialmente as atividades que dependeriam de maiores extensões de terra e, portanto, seriam impraticáveis no espaço urbano, como a agricultura, a pecuária, o pastoreio, a caça, a pesca e a mineração. Essa imagem, ainda que genericamente seja válida, é incompleta, tanto porque outras atividades são possíveis no mundo rural, como porque muitas das atividades tipicamente rurais são possíveis em espaços urbanos. “Na prática, essa oposição entre rural e urbano nem sempre é precisa ou reflete a realidade. Muitos espaços têm uma lógica que combinam as características de ambas, sendo chamados por alguns de semiurbanos, semirrurais ou, ainda, “rurbanos”.” (Makino, 2022, p. 11-12). O autor ainda destaca a contribuição de Maria José Carneiro, em um artigo de 1998 que demonstra a complexidade da condição e da forma de pensar de jovens cuja vida é dividida entre os espaços rurais e urbanos.

Por fim, a Makino apresenta outra camada de complexidade na discussão sobre a definição de rural e urbano, chamando atenção para espaços “como reservas florestais,

⁵ “Em resumo, isso resulta em uma percepção no senso comum de que as pessoas no mundo rural são mais conservadoras, mais humildes, mais simples, levam uma vida mais saudável, mais apegadas à tradição ou mesmo “mais atrasadas”, o que não é necessariamente uma verdade” (Makino, 2022, p.11).

territórios indígenas, ilhas ou áreas litorâneas, que temos dificuldade em nosso imaginário em rotular como essencialmente rurais” (2022, p.11). E, de fato, é necessário um olhar mais ampliado sobre as ruralidades contemporâneas, percebendo que a vida fora das cidades é mais ampla e heterogênea até mesmo que o “rural não agrícola” discutido por Carneiro (2012), marcado por práticas mais recentes de lazer, turismo ou manufatura. É preciso ter em vista a existência de um “rural não agrícola” que não se caracteriza pela transformação do rural agrícola, como é o caso das comunidades tradicionais – ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, indígenas etc. – e das demais comunidades cujos modos de vida se relacionam com a natureza de outras formas, como pescadores artesanais, quebradeira de coco babaçu, seringueiros e outras comunidades extrativistas.

Assim, duas construções teórico-conceituais precisam ser destacadas na definição de rural para que seja feita com a devida profundidade e complexidade, contribuindo com a ideia de ruralidades contemporâneas. A primeira diz respeito a consideração da variedade e da heterogeneidade das configurações socioespaciais e da experiência de vida das populações dos territórios rurais, seja por conta de mudanças, como as transformações no rural agrícola com o aumento da relevância de novas atividades como lazer e turismo, seja por conta das permanências, como ocorre na continuidade dos modos de vidas e práticas ancestrais dos povos e comunidades tradicionais⁶ (Carneiro, 2012; Marafon, 2014; Makino, 2022).

A segunda diz respeito a superação da dicotomia estrita e hierarquizada entre urbano e rural, permitindo pensar nessa relação “não como duas categorias opostas (binarismo), mas como um *continuum* ou um espectro em que as características de ambos se misturam em proporções diferentes” (Makino, 2022, p. 12). Prosseguindo, então, com a ideia de superação dicotômica entre rural e urbano destacamos a proposição de Wanderley (2000), que sustenta “que o recorte rural-urbano, em suas novas e modernas formas, permanece como um recorte pertinente para analisar as diferenças espaciais e sociais das sociedades modernas, apontando não para o fim do mundo rural, mas para a emergência de uma nova ruralidade” (p.89-90).

Ressalta-se, ainda, a ideia proposta por Rua (2006) de “urbanidades no rural” no qual compreende que as especificidades do rural devem ser preservadas, inclusive como base para ações políticas necessárias. Para o autor, a ressignificação do rural, através da ideia de

⁶ O Decreto Federal nº 6.040/2007 define Povos e Comunidades Tradicionais como sendo “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Art. 3º, I).

“urbanidades no rural” inclui uma série de representações que re-apresentam este espaço como um “outro rural” marcado pelas múltiplas territorialidades e surgimento de espaços híbridos, fruto da interação entre o urbano e o rural. Desse modo,

As “urbanidades” decorrentes dessa interação, não serão apenas novas ruralidades, e sim, o urbano presente no campo, sem que cada espacialidade perca suas marcas. Logo o espaço híbrido que resulta dessas interações, não é um urbano ruralizado nem um rural urbanizado. É algo novo, ainda por definir e que desafia os pesquisadores, tanto nos países da OCDE (onde muitos criticam os critérios atualmente adotados) quanto em países como o Brasil, onde se luta para ultrapassar a concepção oficial de que rural é tudo que não é urbano (Rua, 2006, p.95).

As duas construções teóricas apresentadas são igualmente relevantes e necessárias para compreender a comunidade estudada, pois, como se verá de forma mais detalhada adiante na descrição do campo de pesquisa, ambas incidem especificamente no Caso. Ao mesmo tempo em que a comunidade de Ponta Grossa se enquadra mais como uma comunidade tradicional que no perfil do rural agrícola, uma vez que em tem a pesca artesanal como sua principal atividade durante a maior parte da sua existência e integra articulações de defesa dos Povos do Mar, ela também passou por transformações relativamente recentes associadas à adesão à prática do Turismo de Base Comunitária (TBC). Ao lado disso, a ampliação da infraestrutura rodoviária e do acesso à rede elétrica, assim como a difusão da telefonia celular e da internet residencial de alta velocidade, fez com que aumentasse a interação da comunidade com outras regiões do município, inclusive com o centro urbanizado, revelando aspectos da relação rural-urbano, conforme discutido.

As discussões conceituais realizadas até agora, além de permitirem a percepção da variedade de comunidades que podem ser consideradas rurais, também ofereceram elementos para uma melhor compreensão da relação entre ruralidades, urbanidades e a política educacional, tendo em vista que “as crianças do campo, das águas e das florestas necessitam ser compreendidas como sujeitos/as imersos em dinâmicas específicas, mas não necessariamente isoladas em si” (Silva, A.; Barbosa, 2023, p. 1005).

No âmbito educacional, Munarim (2008) destaca que os povos do Campo exigem o direito à igualdade, “na mesma medida que, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado” (p.59). Partindo desta compreensão, a educação escolar deve ser oferecida considerando, num só tempo, os aspectos universais e os condizentes com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e produção de existência. O autor lembra que são considerados povos do campo,

As populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios, ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida (Munarim, 2008, p.59)

A partir dessa consideração, é importante chamarmos atenção para as infâncias do e no Campo, evidenciando os bebês e as crianças quilombolas, integrantes de movimentos de luta pela terra, indígenas, ribeirinhas, caiçaras, dentre outras, e os seus modos de ser e estar no mundo. Reafirma-se, por conseguinte, a necessidade de pensar em infâncias no plural, pois essa categoria geracional não é única e se manifesta de maneiras distintas, de acordo com as realidades sociais, econômicas e culturais de cada criança (Peloso, 2015).

A percepção da diversidade das populações do campo já povoava as discussões do Conselho Nacional de Educação no início dos anos 2000 e aparece no texto do Parecer nº 36/2001-CEB/CNE que antecedeu a aprovação da primeira versão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002:

O pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (Brasil, 2012, p. 8).

Essa perspectiva de diversidade do campo aparece inicialmente de forma tímida nas Diretrizes Operacionais aprovadas pela Resolução nº 01/2002-CEB/CNE, especificamente no art. 5º, ao prever que “as propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. Apenas em 2008, com a aprovação das diretrizes complementares da política de Educação Básica do Campo, pela Resolução nº 02/2008-CEB/CNE é que essa diversidade aparece de forma mais explícita:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Aqui é preciso destacar uma minúcia sobre as palavras usadas nessa discussão, especificamente a expressão “Educação do Campo”. Em primeira vista, é muito claro que a

comunidade escolhida como *locus* desta pesquisa – pescadores artesanais – se enquadra nas características descritas no discurso normativo e nas diretrizes das políticas de Educação do Campo. No entanto, é preciso ter em vista que aquilo que ficou conhecido como “Educação do Campo”, apesar dos textos normativos e do eventual esforço para a posicionar o conceito como algo mais amplo⁷, não foi construído com a participação equitativa de todas as variedades de comunidades rurais. Maria Antônia de Souza (2008) fala da conquista da educação do campo como “fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais”. Isso é perceptível por conta também dos programas e iniciativas que estruturam o que se convencionou chamar de educação do campo, tais como o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e os cursos de Pedagogia da Terra. Sem qualquer objeção em relação a essa configuração, isso é um resultado da atuação de movimentos sociais, “expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)⁸, [que] demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo” (Souza, 2008, p. 1090).

Conforme Munarim (2008), a Educação do Campo pode ser caracterizada como um movimento de cunho sociopolítico e de renovação pedagógica e que teve na luta pela Reforma Agrária a “materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade” (p. 59). O autor destaca que

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem-

⁷Nos primeiros parágrafos do Parecer nº 36/2001-CEB/CNE, a relatora reconhece o que é historicamente associado à “educação rural”, mas tenta ampliar o debate ao afirmar que “a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2012, p. 7).

⁸O MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de grande importância para o início do Movimento de Educação do Campo. Entretanto, ao longo do tempo, outros sujeitos coletivos forjados em torno das questões do campo e que se juntaram a esse movimento mais tarde, também contribuíram para a sua dinâmica atual. Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (Munarim, 2008).

terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo.

Souza (2008) faz a distinção expressa entre “educação do campo” e “educação rural”. Tanto uma como a outra se destinam ao trabalhador rural como foco, ou seja, alguém ligado ao território rural por uma necessidade eminentemente produtiva. A explicação de Souza é de que “na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura” (2008, p. 1093). Por outro lado:

A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo (Souza, 2008, p. 1094).

Assim, a atuação mais destacada das organizações e movimentos articulados em torno da educação favoreceu que a “educação do campo” se organizasse fundamentalmente como “educação na reforma agrária”. Nesse cenário, destaca-se a importância de acessar populações de perfis diversos dentro da variedade de comunidades rurais de forma a revelar a diversidade de discursos e expectativas sobre a educação de um modo geral e, mais especificamente, sobre os bebês.

É preciso destacar também que a discussão sobre a Educação Infantil dos bebês e crianças do e no Campo, apesar da semelhança dos termos, tem diferenças relevantes daquilo que se consolidou como “Educação do Campo”, apresentando pontos de tensão e de convergência conceituais entre Educação Infantil e Educação do Campo (Barbosa; Fernandes, 2013). Apesar de a Educação Infantil ser mencionada nas diretrizes complementares da política de Educação Básica do Campo, estabelecidas pela Resolução nº 02/2008-CEB/CNE, somente em 2009 com a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), a questão das crianças dos territórios rurais foi substancialmente regulada. Enquanto o debate sobre as infâncias do e no campo se pronuncia de forma mais destacada na última década⁹, o paradigma da Educação do Campo é conformado a partir do protagonismo dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo, que reivindicaram a educação das populações dos territórios rurais a partir do anos de 1990 (Munarim, 2008).

⁹ No próximo capítulo apresentamos uma breve trajetória da Educação Infantil do/no Campo no Brasil.

A proposta desses “Novos Movimentos Sociais”, nesse novo momento, constitui uma espécie de atualização da dimensão conscientizadora da educação rural, que, no conjunto das propostas pedagógicas e estratégia política, pode ser percebida como um movimento organizado na perspectiva de construção de uma “identidade da educação do campo” (Manuarin, 2008, p. 70).

A partir da atuação desses “Novos Movimentos Sociais” forma-se um “Movimento de Educação do Campo”, de caráter eminentemente pedagógico, aliado a setores universitários e entidades de educação popular, “que experimenta no cotidiano escolar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem inovadores: democráticos, coletivos, solidários, contextualizados, ativos, coerentes com o grau de maturidade do educando etc.” (Munarim, 2008, p. 70). Ao mesmo tempo em que se desenvolvem novas concepções e práticas de educação dentro dos movimentos sociais, também se forma no interior desses sujeitos uma nova compreensão sobre o Estado. “Em vez da perspectiva da luta pela quebra do Estado, protagonizada pelas vanguardas, por exemplo, estaria se pondo no horizonte a conquista de políticas públicas, entre o que, a educação escolar como fator de fortalecimento de suas lutas e de construção de suas identidades” (Munarim, 2008, p. 71).

No bojo das discussões sobre a “Educação do Campo”, Leal (2012) considera que o significado desta expressão representa mais que um conceito original, propondo a ideia de *conceito-movimento*. Conforme a autora, a Educação do Campo como conceito e movimento,

traduz, em seu conjunto, tanto a criação de uma palavra nova para fazer frente, dentre outros aspectos, ao conceito de Educação Rural, como carrega consigo a história de diversos sujeitos, com ênfase para os movimentos sociais do campo, que vêm provocando no cenário político e educacional brasileiro uma movimentação capaz de gerar ações que, de alguma forma, vêm se refletindo como respostas às suas demandas (Leal, 2012, p.64).

A partir desse entendimento, evidencia-se a incorporação desse paradigma em um conjunto de programas¹⁰ oficiais e ações concretas, iniciadas no final dos anos 1990 e continuadas até hoje, embora com diferentes níveis de apoio e intensidade. A existência desse programas e ações ilustra, segundo Leal (2023), a capacidade da Educação do Campo, enquanto um conceito-movimento, de “disputar e conquistar orçamentos destinados à formação desde a Educação Básica ao Ensino Superior, com execução em território nacional (p. 22).

Nessa conjuntura, no que diz respeito à Educação Infantil dos bebês e das crianças dos territórios rurais, reafirmando a necessidade de aproximação entre EI e EC e de reconhecimento

¹⁰ Programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Escola Ativa (PEA), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), Programa de Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), Projovem Campo - Saberes da Terra e o Programa Residência Agrária.

dos princípios já consolidados em ambos os campos, o recente artigo de Silva, A. e Barbosa (2023) propõe a atenção a três condicionantes indissociáveis da problemática da oferta de Educação Infantil nos territórios rurais: “o reconhecimento das continuidades e descontinuidades rural-urbano; a incorporação da dimensão espacializada/territorializada das infâncias; uma teoria/prática que evidencie a pluralidade de territórios e a constituição também singular de cada infância” (p.1002).

Ao discutir a necessidade de reconhecimento das continuidades e descontinuidades rural-urbano como dimensão da problemática da oferta de Educação Infantil nos territórios rurais, fundamentalmente Silva, A. e Barbosa (2023) apontam a necessidade de dar maior atenção na formação docente “às complexidades históricas, socioeconômicas, culturais, políticas e ambientais implicadas no campo brasileiro” (p. 1002). O distanciamento de professoras e professores da Educação Infantil com as realidades e os sujeitos concretos favorece “a construção de um imaginário que normaliza o que é melhor como forma de vida e orienta a processos de subjetivação ideologicamente mais exaltados, como aqueles imersos na cultura urbana e, portanto, nas cidades” (p. 1002). Por isso há uma preocupação com a aplicação de “uma Pedagogia que não é capaz de se encontrar com sujeitos/as concretos/as e situados/as reproduz conteúdos e formas também abstratos e distantes das culturas locais em que se instauram” (p. 1003).

Essa descontextualização impacta não apenas a relação imediata entre educadores e crianças, afeta também a relação entre a escola, a comunidade e as famílias

A busca para (re)conhecer as especificidades do campo brasileiro é um requisito primordial para tornar conscientes esses processos históricos que distanciam escola e comunidade, criança e conhecimento situado, elementares para a educação de bebês e da criança pequena, cujo compartilhamento com a família tem a função de inseri-los/las semioticamente no seu contexto, seu tempo/espço histórico (Silva e Barbosa, 2023, p. 1003).

São múltiplas implicações de não se ter em vista as continuidades e descontinuidades rural-urbano pelos diversos agentes de Educação Infantil nos territórios rurais:

Nessa conjunção, o (re)conhecimento das especificidades dos territórios rurais é um passo importante e urgente, dado que é pouquíssimo incorporado na cultura educacional, seja na formação inicial ou continuada; os reflexos dessa ausência ocorrem nas políticas públicas e nas práticas descontextualizadas de gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, tão denunciadas em artigos acadêmicos brasileiros (Munarim, 2008; Caldart, 2009; Molina, 2015). É por esse motivo que a inserção das especificidades socioculturais, históricas, econômicas, ambientais, identitárias e políticas dos territórios rurais brasileiros na formação de professores/as e gestores/as educacionais torna-se elemento urgente e *sine qua non* para a construção da Educação Infantil não alienada dos debates sobre o campo e

sobre as infâncias e nem mesmo dos lugares em que ela ocorre (Silva e Barbosa, 2023, p. 1003-1004).

No segundo condicionante – as crianças e suas infâncias: territorialização e pertencimento – as autoras destacam a dimensão do território como uma “lente teórico-prática”, para entender seus impactos na vida das crianças. Surge, então, a consideração das infâncias espacializadas, territorializadas e localizadas. Para as autoras,

Como sujeitos/as, as crianças do campo, das águas e das florestas são, portanto, territorializadas, por vincularem-se a um território que tem ele próprio uma organização social, mas ao mesmo tempo, por exercerem suas territorialidades. É no território que a criança transforma um espaço vazio em um lugar com sentido. O seu pertencimento e o seu enraizamento decorrem da territorialidade, da ação e transformação do espaço e de sua identificação simbólica (POL, 1996); significados sociais e pessoais promovem a categorização socioespacial e as qualidades do entorno tornam-se também definidores da identidade de lugar das crianças (Silva, A.; Barbosa, 2023, p.1006).

Sob essa perspectiva espacializada, territorializada e localizada, afirmar que as crianças são moradoras de áreas rurais significa compreender que “morar é ser no mundo”. Viver em um lugar implica tecer e construir a própria biografia nesse espaço, ou seja, formar-se como um indivíduo pertencente a um grupo territorializado. “O reconhecimento dos/das sujeitos/as do território assume assim uma dimensão de reconhecimento da criança como sujeito/a que se constitui imersa e pertencente a seu grupo cultural” (Silva, A.; Barbosa, 2023, p.1007).

Assim sendo, conforme as autoras, as práticas que não valorizam o meio da criança são, na verdade, formas de desvalorização da própria criança. Acrescentam ainda que os sentimentos gerados por essas práticas precisam ser discutidos como formas de *violência subjetiva*. Ademais,

Se a descontextualização provoca a violência pedagógica, a desvalorização provoca o desenraizamento da criança, arranca-a das bases de sua construção como sujeito no mundo e pertencente a um grupo sociocultural e a um lugar. Por essa violência, a escola concorre e compete com a família, posicionando a criança em tensões com o próprio processo identitário, que, ao contrário, mereceria ser cuidado e promovido. No caso da educação de crianças muito pequenas, as incidências são no próprio processo de pertencimento e constituição de si mesmas, sendo essa prática, além de tudo, extremamente confrontativa e desviante de sua função complementar à família (Silva, A.; Barbosa, 2023, p.1007).

O último condicionante diz respeito uma teoria/prática que considere as singularidades das crianças e suas infâncias produzidas nas pluralidades territoriais. As autoras explicam a ação das forças verticais e horizontais que afetam as crianças, como grupo geracional, no modo de produção contemporâneo global. As forças verticais dizem respeito aos fatores que incidem no território de vida a partir do plano macro, tendente a homogeneização da experiência das

crianças, “por exemplo, pela industrialização do campo e pela expansão dos domínios do urbano sobre o rural, pelas tecnologias, pelos equipamentos públicos, pelos interesses econômicos políticos, pelos deslocamentos e trocas físicas e virtuais entre sujeitos/as do campo e da cidade” (Silva, A.; Barbosa, 2023, p. 1008).

Por outro lado, forças horizontais incidem a partir do plano micro, “são aquelas relativas às economias locais, às culturas e aos modos pelos quais grupos e comunidades produzem e significam a vida, o mundo e a si mesmos” (Silva, A.; Barbosa, 2023, p. 1008). Forças verticais e horizontais atuam simultaneamente num jogo complexo gerando, ao lado da homogeneização das experiências, também a constituição situada e localizada das crianças, tendo como resultado uma teia de experiências compartilhadas entre crianças do campo e da cidade.

Com esse entendimento, quando se fala em pluralidades e singularidades das infâncias, há que se considerar relações de (des)continuidades complexas, em uma dialética entre aspectos gerais e locais das vivências das crianças no espaço/tempo atual do mundo globalizado. Dessa forma, pluralidades e singularidades são produtos de mediações de ordem macro e micro contextual, de tempos longos e curtos que, ao mesmo tempo, compõem linhas de proximidade e distanciamentos entre as infâncias plurais e entre as experiências singulares das crianças. (Silva, A.; Barbosa, 2023, p. 1009)

O que parece ser a questão central dessa elaboração é destacar que a experiência e a identidade das crianças dos territórios rurais são ao mesmo tempo marcada por fenômenos universais, relacionados principalmente aos marcadores de desigualdade que se conectam com os mecanismos do sistema capitalista, mas também por aspectos específicos da sua realidade local, o que torna possível perceber em cada caso a singularidade dentro da universalidade.

Compõe-se assim um emaranhado de processos, a partir do reconhecimento da pluralidade dos territórios que criam e estruturam as singularidades e as possibilidades de ser das crianças, o que faz questionar, inclusive, linearidades ou simplificações sobre os entendimentos do que é uma infância boa ou ruim e sobre as melhores formas da inserção da escola nos territórios rurais (Silva, A.; Barbosa, 2023, p. 1009).

Neste capítulo, buscamos discutir o lugar dos bebês no território da infância a partir da aproximação de diferentes campos do conhecimento. As discussões realizadas revelam a necessidade de problematizarmos ainda mais o lugar dos bebês nos Estudos da Infância e da Criança, compreendendo que os bebês “não são apenas elementos do espaço, mas, sobretudo, estão sempre a produzir lugares e definir seus lugares no espaço e na sociedade (Tebet, 2018, p.1027)”.

No que se refere à Educação Infantil do/no Campo, é preciso considerar as especificidades e a territorialização das famílias, garantindo abordagens que favoreçam o encontro com a vida concreta dos bebês e das crianças pequenas nos seus tempos e espaços,

distanciando-se, dessa maneira, de perspectivas homogeneizadoras e cristalizadas do Campo e das Infâncias. Para aprofundar esse debate, no próximo capítulo, abordaremos aspectos das políticas públicas de atendimento aos bebês e às crianças pequenas no Brasil ao longo dos últimos quase cem anos de história.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E TENSÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos um panorama das ideias fundamentais acerca das políticas públicas de atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas em creche no Brasil, considerando os territórios urbanos e rurais. Com o intuito de contextualizar a realidade pesquisada, daremos também algum destaque às políticas públicas desenvolvidas pelo Estado do Ceará nas últimas duas décadas para esta faixa etária. Apoiando-se em elementos históricos, buscamos identificar as concepções e modelos que fundamentaram a conformação das políticas de atendimento à primeira infância em nosso país, a fim de estabelecer, entre mudanças e permanências, uma genealogia da forma atual de pensar e executar essas políticas ao longo de quase cem anos de história.

O debate realizado neste capítulo é atravessado pelas contribuições da pesquisadora brasileira Fúlvia Rosemberg (1942-2014), psicóloga social, militante e ativista na defesa dos direitos dos bebês e das crianças pequenas à educação pública, gratuita e de qualidade. Rosemberg teve uma produção acadêmica marcada pela análise crítica das desigualdades de gênero, raça e idade nas políticas e nas práticas educacionais. O estudo de sua obra, conforme mostra Silva, P. (2022), revela o pioneirismo da autora nas discussões que dizem respeito às intersecções das hierarquias sociais de raça, gênero e idade na pesquisa social brasileira.

Nas discussões acerca do lugar dos bebês na estrutura social brasileira, Rosemberg reivindicava os direitos de cidadania dos bebês. Com profundo senso de justiça, enfatizava a necessidade de efetivação dessa cidadania na prática e não apenas em documentos. Os bebês como pessoas e cidadãos de direitos na sociedade, “geram contribuições materiais/econômicas, mas não usufruem igualmente de seus direitos constitucionais” (Flores; Silva, 2022, p.19).

Nos escritos publicados por Artes e Unbehaum (2015), Fúlvia Rosemberg (2006) apresenta pontos fundamentais para a reflexão sobre a invisibilidade política dos bebês, a saber:

- i) a pequenina infância é ainda considerada um tempo social relativo à esfera privada, assim tem pouca visibilidade pública;
- ii) os formadores de opinião brasileiros – adultos –, não têm experiências concretas de espaços institucionais coletivos para a educação e cuidado de bebês;
- iii) as mídias não têm contribuído para ampliar a visibilidade de crianças bem pequenas em outros espaços sociais além da casa;

- iv) a redução do número de nascimentos e o prolongamento da esperança de vida;
- v) a associação intensa entre a pequenina infância e mulheres (segmento social com menor poder de atuação política);
- vi) a condição de vulnerabilidade das famílias, que dificulta a participação nas ações políticas;
- vii) a associação entre criança bem pequena e a condição de filho, e não de criança cidadão.

As pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI – PUC-SP), grupo criado e coordenado por Fúlvia Rosenberg, por 22 anos, contribuíram sobremaneira para a constituição de um campo de estudos denominado por ela de “estudos sobre a Cidadania dos Bebês” (Flores; Silva, 2022).

De maneira geral, as pesquisas do Negri evidenciam aspectos que produzem e reforçam a reduzida visibilidade pública do bebê e das crianças pequenas, bem como a sua vinculação restrita ao espaço privado (doméstico). Os estudos apontam também que adultos possuem reduzido conhecimento e/ou o desconhecimento sobre os direitos educacionais relativos à inserção do bebê na creche pública, fato que gera ausência de discussão sobre as políticas públicas educacionais e sobre a creche como dever do Estado e como direito para bebês e suas famílias (Flores; Silva, 2022, p.20).

A explicitação de nossas “lealdades aos bebês e às crianças pequenas” nas nossas ações, nas nossas pesquisas, nos nossos posicionamentos em relação às políticas públicas de educação e cuidado de crianças pequenas é uma marca do seu legado. Fúlvia Rosenberg (2015) alertava-nos para a arena de disputas que constitui a creche e que na correlação de forças “nem sempre a lealdade opta pelas crianças e suas famílias como foco, podendo ocorrer, mesmo, um uso instrumental das pessoas e dos grupos sociais” (Rosenberg, 2015, p.226).

Em um dos seus últimos textos, defendeu a tese de que os bebês e as crianças pequenas – faixa etária de 0 a 3 anos de idade –, “constituem um tempo social discriminado pela sociedade latino-americana, na gestão e nas políticas públicas; as creches não constituem uma instituição de fato integrada à educação inicial na América Latina” (Rosenberg, 2015, p. 165). No mesmo texto, ressalta: “considero que em nossas reflexões acadêmicas e ações políticas o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação. Silenciar sobre as especificidades das creches também significa discriminação” (Rosenberg, 2015, p.170).

Ademais, os estudos da autora foram essenciais para compreendermos as desigualdades de acesso a vagas em creches nas áreas urbanas e rurais brasileiras. No que diz respeito aos bebês e as crianças pequenas do campo, destaca-se a sua importante contribuição como

consultora da “*Pesquisa nacional caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*” (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012).

Dito isso, buscando situar historicamente as concepções e ações a respeito do atendimento de bebês e crianças pequenas, ainda que haja relatos de iniciativas voltadas à infância desde o período do Brasil colônia (Kuhlmann Jr, 2010; Del Priori, 2004; Rizzini; Rizzini, 2004; Amoroso, 2011; Marcílio, 2016), partiremos da década de 1930 quando surgiram as primeiras discussões sobre ações do Estado nessa área, conforme quadro analítico apresentado por Kramer (2011). Muito embora a definição de períodos históricos possa ser algo discutível e contemplar uma relativa artificialidade e arbitrariedade, foi possível identificar três períodos com razoável homogeneidade de concepções e modelos de ação estatal no que diz respeito às políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil com base nos estudos de Rosemberg (2003), Kramer (2011) e Nunes, Corsino e Didonet (2011).

O primeiro período, que compreende da década de 1930 a década de 1980 – mais especificamente até a redemocratização do país – foi marcado pelas iniciativas assistencialistas e compensatórias de atendimento às crianças pelo Estado. O segundo período (1986 – 1996) tem como marco inicial a abertura política do país após a ditadura militar e segue até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a integra ao sistema de ensino. Por fim, o último período, que se inicia com a implantação da LDB, em 1996, até os dias atuais. O terceiro período traz como marca a concepção de criança como sujeito de direitos expressa nas formulações de políticas, diretrizes e programas do Estado.

3.1 Políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil: década de 1930 a década de 1980

De acordo com Kramer (2011), as modificações no cenário político, econômico e social do Brasil na década de 1930, em estreita relação com o cenário internacional, provocaram reflexos na configuração política das instituições vinculadas aos serviços de educação e saúde. Conforme a autora, alguns fatores foram determinantes para as mudanças políticas e econômicas nesse período: a) modificação do modelo econômico adotado (substituição de importações em lugar da monocultura latifundiária); b) fortalecimento de novos grupos econômicos (nova burguesia urbano-industrial) e c) crescimento do setor industrial e consequente mudança na estrutura da sociedade brasileira com a ampliação da classe média, intensificação da urbanização e o surgimento de um proletariado industrial proveniente das

áreas rurais do país. Esse quadro político e econômico, mesmo que como um esboço, nos auxilia na compreensão das ações que conformaram as primeiras iniciativas de atendimento à infância brasileira nesse período.

Até meados da década de 1920 a assistência à infância ocorria basicamente por meio de iniciativas particulares. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), durante as duas primeiras décadas do século XX, em que ocorreu a implantação das primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, havia a recomendação geral para que as entidades fundassem primeiro as creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância. O autor destaca que:

A recomendação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (Kuhlmann Jr., 2010, p.82).

Segundo Kramer (2011), o atendimento à criança até seis anos na fase denominada “pré-1930”, tinha como ênfase a medicalização da assistência e a psicologização do trabalho educativo, expressando uma concepção abstrata de infância. Para Kuhlmann Jr. (2010), as novas instituições “representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar” (p.87). Conforme o autor:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (Kuhlmann Jr., 2000, p.8).

O I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, foi um acontecimento importante para o reposicionamento da atuação do Estado na proteção à infância.

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (Kuhlmann Jr., 1991, p. 90).

No evento, alertava-se sobre a necessidade de as autoridades governamentais assumirem o atendimento público às crianças, de modo a ultrapassar as práticas vigentes de delegar o trabalho da atenção às crianças às instituições privadas de caridade. Também foi proposta a

regulamentação dos institutos de assistência à infância, a eliminação das “rodas dos expostos”¹¹ e a criação de espaços designados nos locais de trabalho para que as mães pudessem amamentar seus filhos sem perda salarial. Esta última sugestão foi posteriormente transformada em lei, na Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943. O congresso ainda destacou a necessidade de supervisão constante do poder público nas ações de assistência à infância e defendeu a criação de leis que reconhecessem o direito das crianças à vida e à saúde e enfatizou a necessidade de notificação obrigatória do nascimento (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Souza e Cordeiro (2015), nos estudos realizados sobre os primeiros Congressos Americanos da Criança e a pan-americanização dos debates sobre a infância em diferentes países da América Latina, incluindo assim o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922), nas primeiras décadas do século XX, ressaltam a participação expressiva dos médicos nos congressos, revelando a preponderância da área médica nas searas pioneiras da infância. Além disso, as pesquisadoras mostram como o paralelo entre infância e pobreza atravessava os discursos dos congressistas.

A força com que os discursos moralizantes e saneadores se lançam sobre as famílias pobres e suas crianças, mesclados a notas emotivas e piedosas revela muito mais do que um movimento estudado, positivista e racional em direção a um projeto de sociedade que deveria se cumprir para que as Nações latino-americanas seguissem os rumos do progresso, revela também os temores que circundavam o Estado e as elites em relação à potencial ameaça representada pelos pobres e por toda sorte de “outsiders”, a criança inclusive, que não se ajustassem aos novos e modernos tempos (Souza; Cordeiro, 2015,p.11).

As discussões apresentadas até aqui revelam concepções e ações políticas destinadas aos bebês e as crianças pequenas em nosso país nos anos pré-1930 e o começo da participação mais direta do Estado na criação de órgãos e projetos de assistência, saúde e educação nas décadas seguintes. Conforme Vieira (1988),

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência.
[...]

¹¹ O sistema de rodas de expostos ou roda dos enjeitados foi inventado na Europa medieval. O termo “roda” refere-se a um artefato cilíndrico de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, local onde a criança abandonada era deixada. Esse sistema foi uma forma encontrada para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, como era o costume. No Brasil, a roda dos expostos teve uma longa duração, foi criada no período colonial e se manteve até a década de 1950 (Marcilio, 2016).

As creches, integrando uma política de proteção à maternidade e à infância, estiveram referidas às instituições da área de saúde e assistência social, criadas na década de 40 (Vieira, 1988, p. 4).

Em um momento de crescente incorporação de demandas pelo Estado brasileiro, foi criado, em 1940, no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP)¹², durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão que tinha como finalidade coordenar as atividades relacionadas à maternidade, à infância e à adolescência (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

De acordo com Kramer (2011), uma das atribuições do DNCr era a de orientação e de estímulo financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada, além da fiscalização das instituições existentes no país. Conforme a autora, a atuação prática do Departamento foi muito desigual; “os recursos destinados à assistência social e educacional foram sempre muito escassos, voltando-se mais aos problemas da saúde” (Kramer, 2011, p.64).

Na década de 1950, a atuação do DNCr foi marcada principalmente por duas tendências: **médico-higiênica**, caracterizada pelas campanhas de vacinação, combate à desnutrição e ações na área materno-infantil; b) **individual-assistencialista**, marcada pelos programas de fortalecimento das famílias e de educação sanitária, por meio de cursos populares, com a colaboração da escola de serviço social. As ações desenvolvidas tinham como objetivo valorizar o trabalho da mulher no lar e fortalecer o seu papel na educação dos filhos. Nessa perspectiva, a criança era considerada isoladamente, ou seja, a resolução do problema dos menores era atribuída individualmente às pessoas que o assistiam (Kramer, 2011).

Em relação à creche, de modo mais específico, Vieira (1988) mostra, em estudo pioneiro sobre a atuação do Estado nos 30 anos de existência do DNCr, que a creche foi “muito mais alvo/objeto de propostas de higienistas do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória” (p.4). A atuação do Estado no período analisado caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional; a expansão das creches, portanto, só poderia ocorrer em colaboração com indivíduos possuidores de fortuna e por iniciativas particulares (Vieira, 1988). Durante a década de 1960 houve um enfraquecimento e um desmembramento progressivos de toda a estrutura do

¹²Por muitos anos o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde (MS) permaneceram interligados, desenvolvendo ações e estratégias para a saúde da criança. Somente em 1953 ocorreu o desmembramento desses ministérios. Após a divisão, o Ministério da Saúde assumiu a responsabilidade do DNCr. Entre os seus primeiros passos, cabe destacar a destituição do DNCr, em 1969, e a criação, em 1970, da Coordenação de Proteção Materno-Infantil (Araújo *et al*, 2014, p. 1002).

DNCr, nesse processo vários serviços foram absorvidos pelo Ministério da Saúde, revelando as tendências de atuação do órgão nas áreas médicas e assistenciais (Kramer, 2011).

Nas décadas seguintes, mais precisamente no período compreendido entre o final dos anos 1970 e final dos anos 1980, as políticas voltadas à assistência e à educação das crianças pequenas sofrem forte influência das propostas das organizações multilaterais, mais precisamente do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), conforme estudos de Rosemberg (2002, 2003). Esse período corresponde à implantação de um modelo de Educação Infantil de massa para os países subdesenvolvidos, preconizava-se uma educação “compensatória de “carências” de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão” (Rosemberg, 2003, p.33).

No esforço de reunir e sistematizar informações acerca das influências do UNICEF e UNESCO na Educação Infantil dos países em desenvolvimento, Rosemberg (2002) detectou alguns argumentos, princípios e propostas elaboradas por estas organizações no período analisado, são elas:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (Rosemberg, 2002, p.34).

Nesse período, realizou-se seminários internacionais, regionais e publicações diversas com o objetivo de divulgar e orientar o processo de expansão da Educação Infantil nos moldes descritos acima para os países em desenvolvimento. “Parece ter ocorrido sobretudo circulação de ideias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de EI [...]” Ou seja, “as dotações destinaram-se à circulação de ideias” (Rosemberg, 2002, p.31).

É importante destacar a conjuntura política e econômica do Brasil nesse período e os seus reflexos nas políticas públicas educacionais destinadas às crianças pequenas. O contexto da Ditadura Civil Militar (1964-1985) foi um terreno fértil para a propagação de um modelo de

Educação Infantil de baixo custo, em consonância com as propostas divulgadas pelas organizações internacionais. As recomendações e atuações dos organismos internacionais, por conseguinte, não provocaram o engajamento efetivo do poder público com o atendimento educacional de qualidade para quem mais precisava da ação governamental (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). O Estado brasileiro, nesse cenário, apresentava uma nova relação com as crianças pequenas e pobres, pois era preciso combater a pobreza que se configurava como ameaça à segurança nacional. Adotou-se, portanto, uma política de massas, tanto na área da assistência quanto na área da educação, com o objetivo de ampliar o atendimento em creches e pré-escolas por meio da criação de programas de cunho nacional (Rosemberg, 1992).

Para Carvalho e Ferreira (2014),

[...] o descaso do Estado para com a educação, agravado com a ditadura militar, fez com que o Brasil se convertesse num dos países que menos canalizassem recursos para esse setor. As consequências para o sistema educacional e a sociedade brasileira, como um todo, são o sucateamento das escolas, a desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão de muitas crianças do sistema, entre outros efeitos. Os recursos para o sistema educacional não foram recuperados, tornando-se uma “dívida-interna” do país, onde os maiores prejudicados são a grande maioria da população brasileira (p.208).

O contexto econômico e político das décadas de 1970 e 1980 foi marcado por uma série de mudanças no perfil das necessidades e demandas dos trabalhadores no Brasil. Nos centros urbanos, os baixos salários combinados à deficiência de equipamentos sociais e à precariedade de serviços básicos contribuíram para o empobrecimento da população, provocando novos canais de pressão sobre o poder público. No bojo dos movimentos sociais por melhores condições de vida, ampliavam-se as reivindicações das mulheres/mães trabalhadoras por creches (Oliveira, 2011).

Além disso, na conjunção de acontecimentos que marcaram os governos militares,

a creche começou a se fortalecer como demanda social, não só para a população de baixa renda, mas para setores de classe média assalariada, que começaram também a preferir educar os filhos em creches ou escolas maternas, pré-escolas ou escolas infantis. A socialização e a educação de crianças pequenas num contexto coletivo começavam a ser requeridas com base em novos conceitos e receberam influência das experiências antiautoritárias e socialistas que ocorriam em países do Norte desenvolvido (Vieira, 2022, p.35).

No cenário de crise política do governo militar expressa pelo avanço das lutas pelas liberdades democráticas, anistia ampla e incondicional, as mulheres desempenharam um papel fundamental (Vieira, 2022). Em relação à luta por creche, Rosemberg (1984, 2015) mostra que os anos de 1970 foram intensos em relação à essa demanda. A autora destaca que nesse período,

mesmo com as divergências instaladas nos núcleos das organizações feministas em relação à maneira pela qual priorizavam as palavras de ordem feministas, a reivindicação por creche aparecia, seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista (Rosemberg, 1984).

Para Teles (2015), o feminismo se constituiu como um “canal de expressão da força e das vozes de mulheres que há muito se encontravam caladas, silenciadas pela repressão política que vigorava naquele período da política brasileira” (p.21). No que tange à luta por creche, a autora ressalta que:

As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. E a colocaram ao lado de bandeiras caras ao movimento político de oposição à ditadura, como a da anistia a pessoas presas e perseguidas políticas, pelo fim da ditadura militar, a defesa das liberdades democráticas e a luta por uma constituinte livre e soberana (Teles, 2015, p.25).

Destaca-se nesse período o surgimento do Movimento de Luta por Creches, em 1979, durante o primeiro Congresso da Mulher Paulista. O movimento conseguiu integrar feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associados ou não à Igreja Católica, aos diversos partidos políticos (legais ou clandestinos) e grupos independentes (Rosemberg, 1984). A principal reivindicação do movimento era a construção de creches totalmente financiadas pelo Estado e que contassem com a participação dos pais na sua orientação. A unificação de diferentes entidades em torno da luta por creches fez com que o movimento aumentasse a sua capacidade de exercer pressão sobre o governo e, assim, obter resultados favoráveis (Rosemberg, 2015).

Diante da demanda social por atendimento em creche, o Estado impulsiona a criação de instituições pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) por meio do Projeto Casulo (1977). De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), a LBA ocupou um “espaço significativo na trajetória dos conceitos de cuidar e educar, porque, sendo um órgão da Assistência Social, implantou programas de creches, que incluíam o componente da educação pré-escolar” (p.24). Conforme os autores, a LBA

Fazia convênios com secretarias de Assistência Social dos estados e com associações comunitárias para atendimento de crianças de 0 a 6 anos, em áreas de pobreza. Nos primeiros tempos, predominava o aspecto assistencial e de saúde. Com o Projeto

Casulo (1977), começou uma inflexão dessa tendência, buscando o equilíbrio com um novo componente – a educação. Em 1981, o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ao qual a LBA estava vinculada, editou um pequeno livro de orientação prática, o “Vamos fazer uma creche”, no qual explicitava as ações educacionais a serem desenvolvidas. As creches da Assistência Social passaram a ter, senão na prática efetiva, pelo menos na concepção e na orientação metodológica, a função “guardiã” e a função “pedagógica” (p.24).

Vieira (2022), ao analisar a política de creche no Brasil, especificamente no período (1977-1985), destaca que o atendimento nas creches-casulo foi conceituado como assistência integral, pois visava atender às crianças não apenas no aspecto alimentar, mas destaca aspectos relacionados à saúde, higiene e educação. “O Projeto Casulo significou uma mudança de estratégia na condução das ações destinadas a assistir a população infantil pobre e desnutrida (Ibidem, p.44). A criação de creches no âmbito do Projeto Casulo, conforme a autora, foi marcada pela chamada execução indireta, ou seja, a expansão ocorria por meio de convênios firmados entre o Estado e as entidades.

Nesse período, Vieira (2022) também destaca que a LBA lançou campanhas sob o lema de que a “Creche é direito da criança e dever da sociedade”, o objetivo era conseguir a participação das comunidades e o engajamento empresarial traduzido em “transferências de renda” por meio do Programa Nacional do Voluntariado (PRONAV). O resultado dessa mobilização foi revelado no alto índice de crianças atendidas e no alcance do programa em território nacional, coincidindo com o crescimento dos movimentos específicos de luta por creches nas maiores cidades do país. A autora conclui que:

O Projeto Casulo apresenta uma estratégia, inspirada na Lei de Segurança Nacional e fundamentada em concepções sobre a criança, a família pobre, as comunidades das periferias urbanas e do campo, para colocar em curso ações de mobilização, constituindo um modelo de relação público-privado na oferta de creches/pré-escola para atingir grandes massas de crianças. Houve mobilização, metas. Houve expansão de atendimento nesse modelo. É possível sugerir que houve uma deliberada política de incitamento para que mulheres, em geral já organizadas em torno das Comunidades Eclesiais de Base – as CEBs e já mobilizadas em torno da demanda social emergente, criassem as creches. Pode-se também considerar que se inaugura uma modalidade de execução de programas públicos, de financiamento público, na área da educação e da assistência da primeira infância que foi bem-sucedida (p.62).

Além do Projeto Casulo, que era vinculado à área de assistência social, outro projeto foi implantado no período. Trata-se do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, aprovado em 1981 pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE). As diretrizes da política educacional voltadas ao pré-escolar da COEPRE eram sustentadas em concepções de atendimento do tipo compensatório, recuperando as ideias e práticas de participação comunitária em instalações de baixo custo. Além disso, uma outra

estratégia do programa foi utilizar a rede capilar de penetração municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL), extinto em 1985. Ressalta-se, nesse contexto, a influência da abordagem da privação cultural¹³, que atribuía à educação pré-escolar a tarefa de superar as deficiências ocasionadas pelo meio social em que as crianças pobres viviam (Rosemberg, 2002; Kramer, 2011).

Por fim, em relação às políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil, no período compreendido entre a década de 1930 e meados da década de 1980, podemos dizer que este se caracterizou pela superposição do atendimento às crianças nos setores da assistência, educação, saúde, trabalho e justiça. Para Kramer (2011), essa superposição de responsabilidades em diferentes setores, não se traduz meramente em uma questão organizacional ou de caráter administrativo, isso revela sobretudo a forma estratificada com que a criança é percebida. O problema da criança é fragmentado e essa fragmentação tem como resultado o fato de ninguém se responsabilizar pelo problema.

3.2 Políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil: da abertura política do país à aprovação da LDB (1986 -1996)

O segundo período aqui analisado tem início no processo de abertura política do país, após a ditadura militar. Ainda no ano de 1985, por meio de eleições indiretas, toma posse o primeiro governo eleito, marcando o fim dos governos militares no país. Nos anos seguintes (1986-1988), as organizações sociais intensificaram as mobilizações em torno de propostas para serem apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte. Para Nunes, Corsino e Didonet (2011), esse foi um grande acontecimento nacional que trouxe à tona sonhos e aspirações silenciadas, mobilizações e pressão para conquistar direitos historicamente negados, pois foi criado um “espaço político para a emergência de grupos excluídos e ignorados pelas elites sociais e econômicas durante séculos. Um destes grupos são as crianças” (p.28).

¹³ De acordo com Kramer (1982), a abordagem da privação cultural estava na base dos programas compensatórios que pretendiam corrigir as deficiências das crianças pobres. Essa abordagem postulava a existência de uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica. Para a autora, essa abordagem instalou um fatalismo de caráter social, ou seja, o desenvolvimento não seria mais determinado por aptidões inatas, mas por influências do ambiente. Desse modo, serviu às pedagogias de compensação que pretendiam corrigir a desigualdade social por meio da ação pedagógica, desconsiderando as questões envolvidas na desigualdade social em nosso país.

As movimentações e articulações começaram antes mesmo do início da Assembleia Nacional Constituinte, que ocorreu em 01 de fevereiro de 1987. Uma movimentação importante no âmbito institucional do Governo Federal ocorreu em 8 de setembro de 1986, com a instituição por portaria interministerial de um grupo de trabalho composto por integrantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, do Trabalho, da Cultura, da Justiça e da Secretaria de Planejamento da Presidência da República (Machieski, 2020).

A principal finalidade do grupo [...] era dar subsídios para a elaboração de uma proposta que se pautasse em questões relacionadas às crianças, na faixa etária compreendida entre zero e seis anos. A pauta principal seria a educação; no entanto, o próprio documento entendia que as ações relacionadas ao atendimento às crianças extrapolavam o setor educacional, envolvendo toda a área social. A portaria ainda apresentava a data de 28 de fevereiro de 1987 como prazo final para que o relatório elaborado pela comissão fosse encaminhado à Assembleia Constituinte (Machieski, 2020, p. 155-156).

No entanto, esse grupo de trabalho, com participação exclusivamente de integrantes de Ministérios do Governo Federal, não durou muito. Apenas dez dias depois, a iniciativa foi remodelada com publicação da Portaria Interministerial nº 449, de 18 de setembro de 1986, estabelecendo agora a denominação oficial de Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC), coordenada por Vital Didonet, que passaria a funcionar de maneira descentralizada, através comissões estaduais (Machieski, 2020). A nova configuração da comissão incluiu a participação de organizações de diferentes setores, como Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Pastoral da Criança e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC), pondo em discussão questões não apenas de educação, assistência e saúde. Segundo Didonet (2016), a CNCC afirmava uma concepção de criança cidadã, sujeito de direitos. Assim sendo, colocou-se aberta e veementemente contra a representação social de criança expressa nos meios de comunicação e no discurso cotidiano a elas referido. Para o autor,

Duas expressões dividiam o universo das crianças: de um lado, havia “criança”, de outro, “menor”. Uma era a criança branca, de classe média ou alta, bem nutrida, sobre a qual repousavam esperanças de futuro. Outra, negra, excluída, padecendo privações econômicas e sobre a qual pesava o estereótipo de “coitadinha”, merecedora de caridade, objeto de programas assistencialistas e, pior, “risco de se tornar marginal, pivete, problema social futuro” (Didonet, 2016, p.67).

Durante dois anos, o funcionamento por meio de comissões (nacional e estaduais), favoreceu a formação do Movimento Nacional Criança e Constituinte, com presença em todo o país, dando ampla visibilidade para as diferentes dimensões relacionadas à infância através de manifestações públicas, reuniões, seminários, congressos, assembleias e debates, gerando interesse, participação e pressão política em favor da criança (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

Como resultado dessas intensas mobilizações houve a constitucionalização dos elementos fundamentais da doutrina da proteção integral no Art. 227 da Constituição de 1988, que põe a infância a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, não mais simples objetos de tutela. O texto constitucional estabeleceu uma lista de direitos das crianças e adolescentes, determinando que devem ser garantidos com absoluta prioridade pela família, sociedade e Estado, dentre eles os direitos relacionados à educação.

Ao especificar os deveres do Estado com a educação, o texto aprovado em outubro de 1988 coloca expressamente o atendimento em creches como parte do direito à educação, definindo no art. 208, IV, o dever do Estado de prestar “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Esse texto foi posteriormente alterado em 2006 pela Emenda Constitucional nº 53 no contexto de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela transformação do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), passando a definir como dever do Estado a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

A Constituição de 1988 trouxe um significativo avanço ao reconhecer a criança pequena, 0 a 6 anos, como cidadã, sujeito de direitos. Nesse contexto, abrem-se os caminhos para as novas leis que regulamentariam princípios e determinações da Constituição Federal – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei Federal nº 8.742/1993 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 –, ratificando as mudanças ocorridas desde então.

Inicia-se, no Brasil, um longo e complexo processo de mudança do foco assistencial para o educacional no atendimento de bebês e crianças pequenas. A educação destinada às crianças em creches e pré-escolas passou a ser concebida como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora. Na esteira dessas mudanças, destaca-se a recomendação legal de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança, desencadeando inúmeras discussões a respeito do tipo de trabalho pedagógico adequado a esse segmento, sua

normatização e diretrizes a serem seguidas. Em relação à creche, legalizada como extensão do direito universal à educação das crianças pequenas, destacam-se as lutas pela construção da sua identidade institucional ligada às instituições educativas (Guimarães, 2017).

De modo geral, neste segundo período analisado (1986-1996) é marcante a consolidação normativa dos direitos da infância, tanto na norma constitucional como na regulamentação infraconstitucional, com a ampliação das dimensões juridicamente protegidas ou reguladas, ultrapassando as temáticas da educação, da saúde e da assistência. Contudo, conforme reflete Didonet (1993):

O progresso obtido na legislação consagrou avanços sociais que se haviam operado na visão da sociedade, na compreensão do significado da infância, no reconhecimento da cidadania da criança. Mas conquistas importantes não são, necessariamente, definitivas. Em algumas áreas do atendimento, pode haver retrocessos. Não cabe a ingenuidade de achar que o avanço é fenômeno natural. Ele é cultural e político. Portanto, histórico. Por isso, precisa ser conquistado o tempo todo (p.38).

Dito isso, vale destacar o contexto político no qual emergiram as ações da Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC), ainda em 1993, cinco anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988. Neste ano, a COEDI elaborou uma nova proposta de política nacional para a Educação Infantil considerando as diretrizes constitucionais. As diretrizes gerais da proposta foram resumidas no documento *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994), que expressava o afastamento do modelo “não formal” de baixo custo, adotando metas de expansão com atendimento de qualidade.

Todavia, essas propostas tiveram sua implementação interrompida no contexto das reformas liberais empreendidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1994, que incorporou na sua política de governo as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) (Rosemberg, 2002). A autora ressalta que:

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” com baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres (p.42).

As influências do Banco Mundial entre as organizações multilaterais na definição de prioridades no panorama das políticas educacionais voltadas para o atendimento das crianças na Educação Infantil serão aprofundadas na seção seguinte.

Finalizamos esta seção apresentando um quadro de publicações oficiais relacionadas à EI no período discutido, tendo em vista o debate acerca da compreensão da cidadania dos bebês

e das crianças pequenas e a necessidade de implementação das diretrizes estabelecidas na primeira Política Nacional de Educação Infantil.

Quadro 1 – Publicações oficiais MEC/SEB/COEDI nos anos de 1990

Publicações MEC/SEB/COEDI	Ano de publicação
Política Nacional de Educação Infantil	1994
Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil	1994
Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	1995
Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise	1996

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Segundo Carvalho e Guizzo (2018), a formulação de todos esses aparatos normativos e instrutivos, de certa maneira, contribuiu com o processo de construção de uma nova identidade para a Educação Infantil. Identidade esta que visa superar o caráter assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização. Além disso, vincula-se a uma concepção de EI que busca estabelecer uma relação intrínseca entre cuidado e educação, entendendo que cuidar também é educar.

3.3 Políticas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas no Brasil: da aprovação da LDB (1996) aos dias atuais

O marco inicial deste terceiro período analisado é o ano de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Rosemberg (2003) ressalta que os debates em torno do lugar da Educação Infantil nas diferentes versões da LDB foram intensos. Conforme a autora, na nova concepção de Educação Infantil o cuidar e o educar foram equiparados e, finalmente, a EI foi reconhecida como primeira etapa da educação básica e integrada ao sistema de ensino, tendo “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. 29), conforme a redação dada pela Lei nº 12.796/2013.

O processo de regulamentação que instituiu a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino foi marcado por intensos debates entre educadores, profissionais da área, técnicos e famílias. Rosemberg (2003, 2005) lembra que a discussão acerca do predomínio e/ou cooperação entre assistência e educação nas políticas de EI estavam ocorrendo em um cenário

político e econômico carregado de tensões. A autora observa que o tempo entre a promulgação da Constituição de 1988 e a sua regulamentação pela LDB (1996), foi um “tempo não apenas longo, mas marcado por transformações fortes na concepção de Estado e de políticas sociais hegemônicas” (Rosemberg, 2005, p. 64).

O período de implementação da LDB (1996), portanto, foi marcado por mudanças nos modelos de políticas sociais no Brasil e na América Latina. O cenário da década de 1990 era o da Reforma do Estado, que segundo Costa (2000), “é parte de um conjunto de medidas que criou uma “nova ordem mundial”, firmada a partir de mudanças significativas nas relações internacionais, com reflexos na organização interna dos diferentes países (p.53).” A finalidade geral das reformas era diminuir o papel e o tamanho do Estado, implicando, de um lado, na redução da atuação estatal na economia, com um grande programa de privatizações e repasse de muitas áreas de atuação para iniciativa privada, e, de outro, na redução e no controle dos gastos públicos, com corte de despesas principalmente com funcionalismo e com benefícios sociais. É importante destacar a participação do Banco Mundial e do FMI - Fundo Monetário Internacional na Reforma do Estado. “Segundo estes organismos internacionais, para o crescimento econômico e inserção na ordem mundial é preciso que os Estados estejam com orçamentos equilibrados e estabilidade interna da moeda” (Costa, 2000, p.53).

Rosemberg (2002) ressalta que no campo da EI brasileira, quando o BM entra em cena nos anos 90, a partir da administração FHC, “recupera propostas equivalentes às da Unesco e do Unicef dos anos 70, desconsiderando o pequeno percurso brasileiro na construção de uma EI democrática” (p.40). Destaca ainda que:

O Banco Mundial entra no Brasil no campo da EI recuperando o antigo modelo de massa, com nova terminologia: a de “desenvolvimento infantil”, que pode significar alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais. Além disso, programas “focalizados”, de emergência, ou para o combate à pobreza podem ser substitutos, e não complementares, a programas setoriais universais (Rosemberg, 2003, p.36).

Nessa perspectiva, o discurso enfatizado pelo BM é o de investimento no desenvolvimento da criança pequena para assim garantir o investimento no futuro do país, ou seja, “é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde” (Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva, 2002, p.75).

As críticas de Rosemberg (2003a) à atuação BM no contexto da EI partiram da compreensão de que a incorporação das orientações de tal organismo internacional na política

educacional brasileira não promoveu a equidade social, de gênero e raça, conforme prometeram seus defensores. Não obstante, redundou em um atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão.

Ora, não questionando o valor em si de programas focalizados nas populações mais pobres, mas conhecendo-se as insuficiências de creches e pré-escolas, públicas e comunitárias, para crianças pobres, pergunta-se: a focalização não seria decorrência de processo perverso, decorrente de essas creches e pré-escolas terem sido criadas, exatamente, para pobres e afugentarem, pela baixa qualidade, famílias de outros níveis de renda? Não estaria ocorrendo processo de segregação social? Sem demagogia, a focalização não decorre de serem “programas pobres para pobres”? (Rosemberg, 2003, p.46).

Campos (2013) explica que a ideia de focalização das ações do Estado, justificada pela lógica da seletividade dos gastos sociais, acaba por suplantar o direito dos bebês e das crianças pequenas à EI. A autora assinala que:

O direito social é convertido em uma prestação individualizada, não compondo a esfera das políticas públicas que possuem como pressuposto o atendimento a todas as pessoas, inclusive aos grupos vulneráveis. O termo aí utilizado, inclusive, não é equivalente a preferencial ou exclusivo. Assim, o poder público, que deveria organizar sistemas adequados para garantir a participação de todos nos bens da coletividade e uma melhor distribuição desses bens – princípio a partir do qual as políticas públicas são forjadas –, volta-se para o desenvolvimento de diferentes programas estratégicos e compensatórios da assistência focalizada. Desse modo, em nome da inclusão social, do alívio da pobreza, da maior eficácia e eficiência das ações estatais, observamos a emergência de uma nova segmentação social que resulta, ao final, em exclusão justamente da população que, de acordo com os discursos oficiais, deveria ser incluída na sociedade (Campos, 2013, p.206).

Constatava-se, dessa maneira, a persistência da desigualdade social brasileira nas mesmas regiões e para os mesmos segmentos sociais e raciais. São as crianças de 0 a 3 anos, residentes em áreas rurais, na região Nordeste de cor/raça não-branca (pretos, pardos e indígenas) e provenientes de domicílios chefiados por mulheres as que apresentam a mais baixa média de rendimento familiar mensal (Rosemberg, 2003).

Em relação aos programas “não formais” – creches domiciliares (“mães crecheiras”), agentes domiciliares de Educação Infantil, creches filantrópicas, a autora acrescenta que:

À crítica que interponho aos programas “não-formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivos, o que redundava, via de regra, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm direito a programas completos e estáveis, como medidas de correção das injustiças que veem sofrendo histórica e sistematicamente (Rosemberg, 2003a, p.190).

Outros aspectos relacionados aos programas “não formais” são analisados por Rosenberg (2003a), quais sejam: os custos e a insuficiência desses programas e a subordinação de gênero. A pesquisadora mostra que a ideia de que esses programas são mais baratos vem sendo questionada em diferentes estudos e conclui que a instabilidade, característica marcante desse tipo de proposta, “dificulta a construção de uma experiência nacional do que sejam programas de EI de qualidade, abertos a qualquer criança” (p.191). Em relação às insuficiências, principalmente nos países onde esses programas não são complementares, mas substituem os programas completos, não consideram um componente importante para a socialização das crianças pequenas – as interações entre pares –, comprovadamente necessária para o pleno desenvolvimento infantil. Por último, esses programas contribuem para desigualdade de gênero, ao considerarem que as mulheres são destinadas a permanecer em casa, cuidando de seus filhos ou dos filhos de outras mulheres; concebendo e fortalecendo, dessa maneira, a ideia de que os homens são seres inadequados para exercer o cuidado e a educação das crianças.

Nessa conjuntura, destaca-se a complexidade do debate entre a assistência e a educação no campo da EI brasileira. “De um lado, a busca pela regulamentação sob a responsabilidade do setor da educação dos serviços existentes; de outro, a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena, que ressuscita modelos assistencialistas” (Rosenberg, 2005, p.67). Sobre a relação entre educação e assistência, a autora acentua a dificuldade enfrentada no diálogo entre as duas áreas no atendimento dos bebês e das crianças pequenas, seria esse “um nó, e que talvez persista como embate”, no enfrentamento de modelos diversos, possivelmente antagônicos, de política social e de Educação Infantil (p.77).

Por conseguinte, a autora destaca que:

A completude da atenção à criança pode (e deve) ocorrer no planejamento integrado da política social, respondendo ao conceito contemporâneo de totalidade do ser humano. Assim, a política de EI deveria ser um subsetor da política para a infância que compreenderia outros subsetores como saúde, habitação, saneamento, transporte, emprego, segurança, assistência etc. (Rosenberg, 2005, p.73).

Esse entendimento, portanto, contribui para uma compreensão de atendimento à infância que considere os bebês e as crianças pequenas e suas famílias de forma contextualizada. Pois, conforme Haddad (2005), a qualidade de vida das crianças pequenas “não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida dos seus pais ou de seus responsáveis” (p. 95).

No âmbito das reformas realizadas no sistema educacional na década de 1990, era FHC, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional 14 e da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Em relação aos impactos da Lei do FUNDEF na EI, Guimarães (2005) constatou, por meio da análise dos dados do Sistema Nacional de Estatísticas Educacionais (1998 -2000), que

houve uma desaceleração nas taxas de oferta de matrículas para a Educação Infantil, após a implantação do Fundef, que ao mesmo tempo em que priorizou o financiamento do ensino fundamental, acabou por prejudicar a educação básica no seu conjunto, na medida em que, também, criou fortes obstáculos para o financiamento da educação de jovens e adultos. Outra crítica que se faz à sua implantação, é pelo fato de que, na prática, ele impede a realização de políticas educacionais em nível municipal, regional e estadual, já que estados e municípios estão obrigados a investir 60% dos recursos da educação no ensino fundamental independentemente das diferentes realidades existentes (Arelaro; s.d.; Guimarães, 2000 e Undime, 1999). Nessa perspectiva é óbvio que haveria uma retração na oferta daqueles serviços educacionais antes oferecidos pelos municípios, cuja principal vocação na maioria se dava, preponderantemente na Educação Infantil (Guimarães, 2005, p.50-51).

A criação do Fundef, que vinculava seus recursos exclusivamente ao financiamento do Ensino Fundamental, “foi como um balde de água fria nas expectativas de profissionais, pesquisadores e militantes em defesa da EI” (Pinto e Correa, 2020, p.3). A implementação do fundo foi mais uma expressão do ideário neoliberal na formulação das políticas públicas educacionais, privilegiando o ensino fundamental durante uma década. O atendimento dos bebês e das crianças pequenas, historicamente inferior ao destinado a crianças mais velhas, se viu novamente em risco com a aprovação do fundo (Pinto e Correa, 2020).

Além do Fundef, vale destacar que nesse período ocorreram, ainda, outros desdobramentos da LDB no campo da EI: a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) com ampla divulgação nacional e a inclusão da EI no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, Lei 10.172 de 09/01/2001 (BRASIL, 2001).

É importante destacar que o processo de elaboração e aprovação do PNE de 2001 foi marcado por tensões e debates em torno de duas propostas de plano; de um lado a proposta formulada pelas organizações reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, do outro lado, o projeto elaborado pelo Governo FHC e seus aliados, com a participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). Após dois anos de embates no Congresso Nacional, foi aprovado o texto do PNE de 2001, com as proposições majoritárias do governo de FHC. Salienta-se que as disputas entre os dois projetos não significaram apenas

divergências teóricas conceituais na área da educação, mas, principalmente, dois projetos distintos para o país (Canavieira, 2012; Ganzeli, 2012). “E novamente, como fruto das disputas, um marco legal reverte-se numa costura entre duas propostas ideológicas diferentes” (Canavieira, 2010, p.88).

Em relação ao RCNEI, Cerisara (2007) constatou, por meio da análise de pareceres formulados por especialistas da área de EI, que a elaboração e a ampla divulgação do documento significaram uma ruptura com o que vinha sendo produzido e defendido em relação à especificidade da EI brasileira. O conteúdo do documento provocou inúmeras críticas advindas de pesquisadores e estudiosos da área, que alertavam para a desconsideração das contribuições das pesquisas, das produções anteriores da COEDI e dos profissionais e suas práticas. Em análise semelhante, Amorim e Dias (2012) argumentam que o RCNEI representou um desvio da rota anteriormente traçada. Conforme as autoras, a rota anterior visava implementar uma política nacional para a EI que tinha como base a centralidade na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares no contexto de cada instituição. A adoção do RCNEI, no entanto, assumiu uma perspectiva de currículo nacional, desconsiderando as análises e encaminhamentos que vinham sendo produzidos pela área.

Ainda no que se refere ao PNE (2001), foi estabelecido como meta a garantia de 50% de atendimento à faixa etária atendida pela creche até o final da década (2011). No entanto, a taxa de atendimento no período, correspondeu a apenas 24,5%, menos da metade prevista (Pinto e Correa, 2020). O PNE (2001) apresenta um capítulo destinado à EI, estruturado em três pontos: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Em relação às diretrizes destacam-se as seguintes, considerando as questões abordadas nesta tese:

As metas estão relacionadas à demanda manifesta, e não à demanda potencial, definida pelo número de crianças na faixa etária, pois a Educação Infantil não é obrigatória, mas um direito da criança. **Os fatores históricos que determinam a demanda continuam vigentes em nossa sociedade, tornando-se cada vez mais óbvios, acrescentando-se a eles a própria oferta como motivadora da procura.** Afinal a existência da possibilidade de acesso e o conhecimento dos benefícios da frequência a um centro de Educação Infantil de qualidade induzem um número cada vez maior de famílias a demandar uma vaga para seus filhos. Importante, nesse processo, é o cuidado na qualidade do atendimento, pois só esta o justifica e produz resultados positivos (Brasil, 2001, p. s/p).

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, **constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis,** num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma

Educação Infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola, como vem ocorrendo entre esta e a primeira série do ensino fundamental (Brasil, 2001, p. s/p).

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, **este plano propõe que a oferta pública de Educação Infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de Educação Infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.** Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a Educação Infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (Brasil, 2001, p. s/p).

Nas diretrizes mencionadas acima é possível destacar o reconhecimento do acesso à EI como algo importante para o desenvolvimento da criança e o entendimento da necessidade de superação das dicotomias presentes na história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. Destaca-se também que a oferta não deve ser caracterizada como “uma ação pobre para pobres”, expressão já conhecida nos debates estabelecidos na área. Sobre esse aspecto, no entanto, Ganzeli (2012) observa que:

O diagnóstico do PNE (2001-2010) apresenta-se contraditório, pois, ao mesmo tempo em que expressa a relevância social da Educação Infantil, indica a falta de condições econômicas do país para os investimentos necessários em sua oferta de forma generalizada, exigindo a formulação de políticas focalizadas nas famílias em situação de risco, em especial, aquelas de mães trabalhadoras, restringindo, portanto, a sua oferta (p.86).

Segundo Vieira (2010), no período de 2001-2008, o atendimento de crianças em creches (0 a 3 anos) cresceu apenas 8,7 pontos percentuais, alcançando apenas 18,1%, um número ainda muito distante da meta de 50% de crianças matriculadas, conforme estabelecido pelo PNE (2001). Outros dados chamam a atenção nesse período:

A desigualdade de acesso às creches em relação à variável renda ainda é grave, na medida em que a frequência de crianças pertencentes às famílias com renda *per capita* de até meio salário-mínimo (12,4%) foi 3,2 vezes menor do que a de crianças pertencentes a famílias com renda de três ou mais salários-mínimos mensais (39,5), em 2008 (Vieira, 2010, p.818).

São igualmente encontradas diferenças significativas na frequência das crianças de 0 a 3 anos em relação à cor: as crianças negras apresentaram cobertura de 15,5%, ao passo que as não negras ultrapassaram o percentual de 22%, em 2008, ainda segundo dados do PNAD (IBGE, 2008) (Ibidem, p.819).

Merecem destaque as baixas taxas de atendimento entre a população infantil da área rural. Apenas 6,4% das crianças entre 0 e 3 anos foram atendidas, enquanto na área urbana 19,6% estão na creche. Na faixa de 4 a 6 anos, 66% das crianças são atendidas na área rural, enquanto na área urbana são 80,4% (Ibidem, p.819).

Em relação à oferta de vagas para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”, conforme mencionado nas diretrizes do PNE (2001), Vieira (2010) mostra que mesmo para as crianças cujas mães necessitam sustentar suas famílias, e, portanto, seriam alvo preferencial das políticas públicas na oferta de escolas de Educação Infantil, a taxa não atingia 20% na faixa de 0 a 3 anos. Observou-se também grandes diferenças nas taxas de frequência à creche de acordo com a situação econômica dessas mães: 18,5% para aquelas que viviam com até meio salário-mínimo *per capita* e 46,2% para as que viviam com mais de três salários-mínimos.

Desta forma, conforme os dados apresentados, notamos as disparidades no acesso à creche em nosso país. As desigualdades relacionadas à faixa-etária, à renda, à etnia/cor, à localização (rural/urbana), à escolaridade dos pais, sobretudo da mãe, são evidentes e com recorrência são apontadas nos estudos sobre a oferta de Educação Infantil no Brasil (Vieira, 2010, Rosemberg 2002, 2003, 2014; Rosemberg e Artes, 2012). Notamos que os bebês e as crianças bem pequenas, pobres, não brancas e das áreas rurais estão fora da creche, vivenciando, portanto, diferentes processos de exclusão.

Para Rosemberg (2014),

Pode-se considerar que a insuficiência de vagas em creche contribui para a manutenção da pobreza: de um lado, em decorrência de a manutenção da criança ficar exclusivamente sob a alçada da família quando, a família da criança pequena não compartilha com a sociedade e o Estado os custos associados aos cuidados (alimentação, higiene, infraestrutura, entre outros); de outro lado, ao não se disponibilizarem vagas suficientes em creche, dificulta-se a atividade laboral de familiares adultos e, por vezes, mesmo a atividade escolar de crianças e adolescentes, particularmente das mulheres (p.176).

Para a continuidade deste texto, faz-se necessário uma demarcação temporal importante: a mudança de governo ocorrida no ano de 2003 e, com isso, as expectativas de um novo cenário político para o país. A década de 1990 foi marcada por muitas disputas entre governos e pesquisadores da infância; foram anos desafiadores, conforme debatido até aqui. Campos e Barbosa (2018) destacam que foi “nessa conjuntura que muitos países da América Latina, entre eles o Brasil, arrasados pelas políticas neoliberais, elegeram presidentes de esquerda e centro-esquerda, invocando um sopro de esperança” (p.157).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), marca o início dos governos de centro-esquerda no Brasil, que teve início no ano de 2003 e término

no ano de 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT). Ao longo desses 13 anos, o país vivenciou avanços no mundo do trabalho e na agenda educacional, sem, no entanto, vivenciar mudanças de natureza estrutural que poderiam gerar ganhos perenes para os trabalhadores e para a própria educação nacional, conforme analisa Sanson (2014).

Segundo Oliveira (2009), o primeiro mandato de Lula pode ser caracterizado, “no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (p.198). Apesar de algumas permanências em relação ao governo anterior, Campos e Barbosa (2018) evidenciam que dentre os avanços ocorridos nesse período, destacam-se as relações estabelecidas entre governo e a sociedade civil organizada. Em relação à EI, esse avanço foi observado, de modo especial, nas trocas realizadas entre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)¹⁴ e a COEDI, no âmbito do Ministério da Educação (Campos e Barbosa, 2018).

No âmbito das políticas educacionais nacionais nesse período – no último ano do primeiro mandato de Lula –, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei nº 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB em substituição ao FUNDEF.

Pinto e Correa (2020) lembram que o projeto original do FUNDEB, enviado para votação pelo executivo federal, não contemplava as creches, o que provocou uma forte reação dos movimentos sociais organizados, pesquisadores e educadores da infância contra tal proposta. “As pressões pela não inclusão da creche no FUNDEB vieram tanto do Executivo Federal, por meio do Ministério da Fazenda, quanto do Executivo nos níveis estaduais, por meio do *lob* de governadores” (Pessanha, 2023, p.118). Nesse cenário, o emblemático Movimento Nacional “Fraldas Pintadas”, bem como o movimento “Fundeb pra valer”, ambos liderados pelo

¹⁴ O Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) é um movimento social de articulação nacional, interinstitucional e suprapartidária com atuação desde o ano de 1999. Atua em defesa do direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de 0 a 6 anos. Ao longo dos anos, o MIEIB tem se consolidado como um importante interlocutor na formulação de políticas para a educação na primeira infância. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/>

MIEIB e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) foram fundamentais para garantir que o Legislativo incluísse as creches no novo fundo.

Com o slogan: “Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida”, o Movimento Nacional Fraldas Pintadas, integrado ao Fundeb pra Valer! aglutinou um repertório de lutas dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil com o apoio de diversos segmentos da sociedade civil, redes e entidades tradicionalmente engajados na luta pela ampliação e melhoria da qualidade do atendimento educacional às crianças pequenas, em especial as de 0 a 3 anos, demonstrando uma forte articulação entre universidades, sindicatos, entidades e grupos organizados, com destaque para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (Pessanha, 2023, p.119).

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011), os debates políticos a respeito do direito e do significado da educação dos bebês e das crianças bem pequenas durante os dois anos de tramitação legislativa da Proposta de Emenda à Constituição Federal, conferiu à creche um novo status no cenário social e educacional brasileiro.

Recentemente, no ano de 2020, em decorrência do fim da vigência do fundo e necessidade de sua renovação, foi possível constatar, segundo Pessanha (2023),

o tenso e disputado processo de tramitação e regulamentação do novo FUNDEB que foi solapado por ofensivas neoliberais que buscaram atualizar o histórico privatista, sustentado por valores patrimonialistas (ARELARO, 2008; MARTINS, 1994; QUEIROZ, 1976), reacionários e conservadores (CUNHA, 2016), nas políticas educacionais para a pequena infância brasileira (p.125).

O novo FUNDEB foi regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Para Guerra (2023),

O novo Fundeb, permanente, com significativo aumento de aporte de recursos por parte da União e orientado por mecanismos de qualidade do ensino público, representou uma conquista histórica da sociedade civil brasileira, especialmente se considerarmos o contexto político de retrocessos de direitos sociais em que vivemos, tendo sido uma das poucas (se não a única) normas propositivas aprovadas pelo Congresso Nacional, majoritariamente conservador, no período de 2016 a 2022. Nesse sentido, a atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹⁵ mostrou-se decisiva, assim como havia sido na formulação do primeiro Fundeb. Com suas estratégias de articulação institucional, mobilização popular, formação de atores, comunicação, produção de conhecimento e *advocacy*, a rede foi capaz de promover a participação popular desde a identificação do problema e a formação da agenda, propondo soluções concretas e incidindo nos momentos de tomada de decisão, em

¹⁵ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma rede composta por movimentos sociais, sindicatos, associações, organizações não governamentais, grupos universitários e ativistas politicamente organizados com objetivo de garantir a educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil. A rede é composta por comitês regionais nas 27 unidades federativas, gerida por uma equipe de coordenação geral e politicamente orientada por um comitê diretivo formado por onze entidades. Surgiu no ano de 1999, no contexto de preparação para a Cúpula Mundial de Educação em Dacar, e, desde então, tem atuado por meio de diversas estratégias que aliam incidência política a capacidade técnica, tornando-a reconhecida como uma das principais coalizões mundiais em torno do direito à educação (Guerra, 2023, p.02).

uma intensidade raramente vista no sistema democrático brasileiro (Guerra, 2023, p.12).

Tensões e dissensos são marcas históricas da EI e, de modo especial, do atendimento em creche – foco desta pesquisa. Ao longo do processo de institucionalização da EI, evidenciam-se perplexidades, que conforme Rosemberg (2007), “refletem embates sociais que se situam tanto no plano dos valores, quanto no plano da alocação de recursos econômicos e sociais” (p.03). Das discussões em torno da inclusão ou exclusão da creche no Fundeb, a autora destaca “a relutância persistente, de certos setores, em integrar as crianças de 0 a 3 anos nas políticas públicas de educação ao consideram o espaço privado, e não o público, como o mais adequado para elas” (p.03). Explica ainda que a ausência de recursos disponibilizados para a creche explica uma das causas para que os bebês e as crianças bem pequenas tenham se constituído como um grupo etário que menos frequenta instituições educacionais, evidenciando assim a lacuna na oferta pública para esta faixa etária, em especial nas áreas rurais, como já abordamos ao longo deste capítulo. Rosemberg (2007) enfatiza que o FUNDEF legou à EI, particularmente à creche,

“a incumbência de acertar sequelas de opções do passado que foram implantadas em momentos de maior restrição de recursos financeiros e humanos, o que nos levou a um perfil de atendimento insuficiente e com mazelas no que diz respeito à qualidade dos serviços” (p.11).

Além do FUNDEB, e, ainda, na direção dos avanços constatados durante os governos de centro-esquerda em nosso país, destacam-se algumas medidas de impacto para a educação como a institucionalização do piso salarial profissional nacional – Lei nº 11.738/2008. No campo da formação inicial e continuada na área de EI, destacam-se a criação do Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)¹⁶, no ano de 2005, destinado à formação de professores em exercício sem a habilitação mínima exigida e a oferta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que conforme Canavieira (2018, p.144), “foi uma das políticas mais exitosas construídas articuladamente entre o movimento social e Ministério da Educação” nesse período. O curso tinha carga horária

¹⁶ O curso, com duração de dois anos, era dividido em quatro módulos com duração de seis meses cada um, totalizando 3.392 horas de curso. O currículo da formação era estruturado em seis áreas temáticas: linguagens e códigos; identidade, sociedade e cultura; matemática e lógica; vida e natureza; língua estrangeira; e fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico, toda a concepção pedagógica e o material elaborado para a formação era de alta qualidade e foi concebido por professoras-pesquisadoras especialistas da área, e desenvolvido pelas Universidades Federais, cumprindo com o regime de colaboração entre os entes federados (Canavieira, 2018, p.143).

de 360 horas e duração de 18 meses, no formato presencial e gratuito, no período compreendido entre 2010 e 2016. Contou com a parceria das universidades federais e foi destinado a professores, coordenadores e diretores de creches e pré-escolas da rede pública, da rede privada (filantrópica, comunitária ou confessional) conveniada com o Poder Público e a equipes de Educação Infantil dos sistemas de ensino (Brasil, 2007). Para os professores de Educação Infantil, público-alvo do curso, a iniciativa “representou uma significativa conquista política para a profissionalização na área, marcada, ainda, pela pouca valorização e pela informalidade de suas práticas”, conforme analisam Leal, Amorim e Lopes (2023, p. 122).

Voss (2012) ressalta que foi durante o segundo mandato do governo Lula (2007 a 2010), “que reformas educacionais mais profundas foram instituídas em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país” (p.61). Assim sendo, considerando as políticas públicas de colaboração entre a União e os municípios, destaca-se nesse período, precisamente no ano de 2007, a criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷ do Ministério da Educação (MEC), visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Os principais eixos de atuação do programa são: a) construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes e b) aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros (Brasil, 2007). Nos anos seguintes, já no governo de Dilma Rousseff (PT) (2011 -2015) com o pleno funcionamento do Fundeb, o Proinfância foi inserido na agenda prioritária do governo federal ao ser incluído na segunda versão do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-2) e, com o Programa Brasil Carinhoso, criado em 2012, houve uma nova política de indução à política de creches (Cruz, 2017).

¹⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica à educação superior, procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica (Oliveira, 2009).

Rezende (2013), ao propor uma metodologia para o monitoramento e avaliação do Proinfância, detectou alguns pontos críticos no planejamento, na seleção e na execução do programa, a saber: limitação quanto à capacidade de levar em conta as diferenças e especificidades de cada município; nas áreas rurais, os padrões construtivos não atendiam à demanda da escola para o campo, pois eram muito grandes em relação à demanda existente; problemas relacionados à indisponibilidade de terrenos para a construção do equipamento; problemas relacionados ao FNDE, como equipe reduzida, ausência de padronização de procedimentos, inexistência de integração entre as coordenações e necessidade melhorias de sistema; numerosos problemas relacionados a atividade de execução nos municípios como, por exemplo, falta de capacidade técnica para a construção, falta de atualização do sistema por conta da precariedade dos serviços de internet, dificuldades com a licitação e morosidade na construção e licitação.

Um outro aspecto que merece destaque no período analisado, refere-se ao papel desempenhado pela COEDI na construção das políticas públicas para a EI no Brasil. Nunes, Corsino e Didonet (2011) explicam que:

A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) tem sob sua responsabilidade articular essa etapa com as seguintes, subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Infantil e prestar assistência técnica aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios no desenvolvimento de seus sistemas de ensino, no tocante à Educação Infantil. No exercício dessas atividades, ela orienta-se, como os demais órgãos do governo federal, pelos princípios de autonomia e do regime de colaboração entre os entes federados, respeitando as competências próprias dos sistemas de ensino e a diversidade regional. Além desses princípios gerais, ela tem como diretriz, para sua atuação, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, especificamente o capítulo sobre Educação Infantil, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As demandas dos sistemas de ensino constituem, também, referências para sua atuação (p.36).

Em relação ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas, a COEDI “tem promovido debates e elaborado documentos que orientam, subsidiam e inspiram os sistemas de ensino a promover a integração das creches à educação, bem como a interrelação entre o educar e o cuidar” (Nunes, Corsino e Didonet, 2011, p.36). No quadro abaixo estão listados alguns desses documentos oficiais.

Quadro 2 – Publicações Oficiais MEC/SEB/COEDI a partir de 2003

Publicações MEC/SEB/COEDI	Ano
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação	2005
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Vol. 1 e Vol.2	2006
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil	2009
Crítérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (reedição)	2009
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	2009
Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil	2009
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	2012
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial	2012
Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica	2012
Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo	2012

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/educacao-infantil>

Além dos documentos listados acima, destaca-se a revisão, ampliação e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEIs têm caráter mandatório e visam orientar “as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Art. 2º).

De acordo com Leite e Nunes (2013), as novas diretrizes foram elaboradas com base em um amplo diálogo com professores, movimentos sociais, pesquisadores da infância, “que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um trabalho de qualidade com as crianças” (p.78).

Nas DCNEIs (2009), a Educação Infantil é definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p.12).

Outro aspecto a ser destacado nas DCNEIs (2009), é a concepção de criança e os aspectos do processo de desenvolvimento que precisam ser considerados nas propostas pedagógicas. Dessa maneira, a criança é considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que 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, produzindo cultura (Art. 4º da Resolução, nº 5, 17/12/2009).

No contexto de aprovação e divulgação das novas diretrizes, o estado do Ceará, em 2011, publicou o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (SEDUC, 2011), sendo o primeiro estado brasileiro a desenvolver orientações curriculares a partir das DCNEIs estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009 (Cruz, 2017). O documento foi fruto de uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a COEDI/SEB/MEC. A ação foi desenvolvida pelo eixo de Educação Infantil, no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC¹⁸. A elaboração do documento ocorreu de forma participativa, envolvendo representantes da Universidade Federal do Ceará (UFC), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CEARÁ), do Fórum de Educação do Ceará (FEIC), assim como representantes de professores de redes municipais (Seduc, 2011). De acordo com o documento, “o PAIC consolida o regime de colaboração pela qualidade com foco na elevação do nível de aprendizagem das crianças e no fortalecimento do grau de responsabilização de gestores, professores e técnicos” (SEDUC, 2011, s/p).

Para Cruz (2017), a iniciativa do estado do Ceará em parceria com o MEC, aponta para uma cooperação com a União. Assim sendo, a autora destaca que

Esta orientação e outras normas da Educação Infantil são estratégias utilizadas pelo estado para coordenar a política de creches (e de pré-escola) no seu território. O estado destaca-se no processo de comunicação com os municípios e na busca de troca de experiências, e também conta com a cooperação de outros atores governamentais ou não governamentais, apontando para uma amplitude de parcerias (p. 209).

Sobre o apoio dos Estados brasileiros à política de creche nos municípios, a autora mostra em levantamento realizado junto às secretarias estaduais de educação, que diversas

¹⁸ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará em 2007. Busca oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Em 2011, o Governo lançou o PAIC +5 visando estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses. Em 2015, no governo de Camilo Santana (PT), foi lançado o MaisPaic que teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação com os municípios, estendendo o atendimento do 6º ao 9º ano. No ano de 2022, o programa foi ampliado e agora denominado Paic Integral, no qual estabelece a jornada integral nas redes municipais que deverá ser estabelecida de forma progressiva até 2026, iniciando-se a partir das turmas de 9º ano em 2023.

Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2022/04/13/historia-do-programa-aprendizagem-na-idade-certa-maispaic/>

“secretarias ao serem indagadas se realizavam algum apoio, entendiam que a creche não é de sua competência, mas, sim, do município, citando a Constituição ou a LDB, e não viam a cooperação neste segmento”. Assim sendo, “a normatização federal que preconiza a cooperação entre os entes na Educação Infantil produz efeitos diferenciados entre os estados [...]” (Cruz, 2017, p.197-198). Com efeito,

A creche, apesar de ter sido incorporada à política educacional, não conta com a cooperação sistemática da maioria dos estados brasileiros, e ainda é incipiente e pouco institucionalizada por meio de programas, assistência técnica e outros apoios, como estabelecimento de normas próprias a este segmento (*Ibidem*, p.198)

Ainda em relação ao documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (SEDUC, 2011), uma consideração importante a se fazer é que a despeito da diversidade das populações dos territórios rurais cearenses – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, acampados da reforma agrária, quilombolas e caiçaras – os bebês e as crianças pequenas destes territórios não foram mencionadas em nenhuma parte do documento, constatando-se, desse modo, a exclusão destes grupos sociais e etários nas orientações curriculares para a EI elaborada pelo estado e, provavelmente, pelos municípios que as utilizaram como balizadoras das elaborações locais e práticas pedagógicas.

Posto isto, ressalta-se que as DCNEIs (2009) estabeleceram “a primeira interlocução, em termos legais, entre as diretrizes da Educação Infantil e as da Educação do Campo” (Silva, A. e Coelho, 2023, p.46). Na Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, no artigo 8º, parágrafo 3º e, em seus respectivos incisos, temos as seguintes definições:

§ 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.

Sobre as referências que visam nortear a construção de propostas pedagógicas para o atendimento de bebês do/no campo, Silva e Luz (2012) destacam que as referências teóricas e práticas que visam orientar a educação dos bebês e das crianças bem pequenas ainda são reduzidas, impondo desafios que devem ser enfrentados pela área da Educação Infantil. Quando

nos referimos à primeira etapa da educação básica nas áreas rurais, por exemplo, esses desafios se revelam ainda mais profundos.

Para as referidas autoras:

No caso da Educação Infantil para bebês residentes em áreas rurais, o desafio se amplia. No caso do campo, ainda não há referências sobre os sentidos dessas práticas no contexto da vida rural, especialmente se considerarmos que a creche é uma instituição cuja origem é fortemente vinculada ao contexto de vida urbano. Além disso, embora entendamos que os bebês e crianças pequenas do campo devem ser considerados no quadro geral dos direitos das crianças brasileiras (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996), ainda não contamos com estudos consistentes sobre as demandas das famílias (e dos bebês) residentes em áreas rurais que ofereçam subsídios para a estruturação de propostas adequadas a esses sujeitos (p. 199).

Silva e Luz (2017) ressaltam ainda que em relação às populações dos territórios rurais no Brasil, “a oferta de educação em geral foi marcada por ausência de consideração das condições de vida e culturais que lhes caracterizam” (p.308). No que concerne ao atendimento dos bebês, as autoras destacam a essencialidade do compartilhamento do cuidado e educação entre as famílias e os profissionais da instituição para que se compreenda as reais necessidades, demandas e concepções de familiares de crianças com idade de frequência à essa etapa da educação. Silva, A., Pasuch e Silva, J. (2012) pontuam que no campo há diferentes formas de organização familiar, além de diferentes formas de cuidar e educar bebês e crianças pequenas. Assim, o diálogo com as famílias é fundamental para a implementação de práticas institucionais de cuidado e educação.

No próximo tópico deste texto serão abordados, de modo mais específico, alguns elementos presentes na recente trajetória da Educação Infantil do Campo em nosso país.

3.3.1 Políticas públicas de atendimento aos bebês e as crianças pequenas do campo no Brasil: uma breve trajetória

Neste ponto, serão destacados alguns aspectos relacionados à oferta educacional para bebês e crianças pequenas dos territórios rurais brasileiros, que somente nas últimas duas décadas ganhou contornos na política educacional e no âmbito acadêmico (Silva, A.; Coelho, 2023). Para as autoras, o ano de 2008 é um marco na construção da recente política da educação das crianças do campo, pois, no referido ano, aconteceu o Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo, que contou com a participação de representantes de movimentos sociais, professores, pesquisadores e técnicos dos ministérios da Educação e do

Desenvolvimento Agrário. O encontro foi organizado pela COEDI/SEB/MEC, a Coordenação da Educação do Campo (SECADI/MEC), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério do Desenvolvimento Agrário, dentre outros. Durante o seminário foram debatidas questões relacionadas ao acesso ao direito à educação pelas crianças na faixa etária atendida pela EI, bem como às condições precárias do atendimento nas escolas do campo (MEC, 2008). “A partir deste Seminário, uma série de ações se sucederam no âmbito governamental, o que, por sua vez, também acabou por estimular a adoção do tema em agendas de pesquisa (Silva, A.; Coelho, 2023, p.41).

Na conformação desse novo cenário, é importante destacar o conjunto normativo, construído ao longo das últimas décadas, que regulamenta a EI brasileira como um todo, assim como as desigualdades em diferentes dimensões (regionais, raça, classe, gênero, etária, localização domiciliar), que afetam as crianças e suas famílias no acesso ao direito à educação, conforme discutido nas seções anteriores deste capítulo.

Na esteira desse debate, Leal e Ramos (2012) enfatizam que a “Educação Infantil do Campo nasce da procura pelo diálogo entre a Educação Infantil e Educação Infantil do Campo, trazendo para o debate da Educação Infantil, o campo, e para o debate da Educação do Campo, a criança” (p.160). Nesta tese, pretende-se, pois, aprofundar essas questões trazendo também os bebês para o centro do debate.

Assim, no que tange à pauta da creche e pré-escola nas áreas rurais, merece destaque – mais uma vez – as ações desenvolvidas pela COEDI, que assumiu a responsabilidade de pautar a temática das crianças pequenas residentes nos diferentes territórios rurais brasileiros, em um cenário de profundas desigualdades e omissão por parte do Estado. Com efeito, segundo Silva, A. e Coelho (2003), “é possível dizer que as ações voltadas para a Educação Infantil do Campo aconteceram pelo protagonismo da COEDI, na ação solidária e na disputa interna pelo tema no interior do Ministério da Educação e de outros Ministérios” (p.47).

Em um contexto caracterizado pela ausência de políticas educacionais voltadas às populações do campo, é preciso destacar que em 2002 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que “institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino” (Art. 1º). Para Silva, A., Pasuch e Silva, J. (2012), a aprovação das DOEBEC instituiu, para o País, a Educação do Campo como paradigma para a Educação nos territórios rurais, colaborando para a construção da identidade das escolas do campo. Ainda que as DOEBEC signifiquem um avanço do ponto de vista normativo para as políticas públicas

educacionais do campo, inclusive mencionando a EI por três vezes ao longo do texto, o documento não faz referência direta ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas em creches do/no campo, a EI aparece ainda de forma pouco expressiva.

As DOEDEC foram complementadas em 2008 por meio da Resolução CNE/CEB 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.” Em relação à primeira etapa da educação básica, a referida Resolução determina, no Art. 3º, que a Educação Infantil seja oferecida nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças. No Parágrafo 2º, deste mesmo artigo, estabelece que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008). Destarte, as diretrizes complementares reconhecem as peculiaridades do atendimento às crianças pequenas nas áreas rurais, bem como consideram as especificidades das populações atendidas, as culturas e tradições das famílias das crianças e adequação aos modos de vida no campo.

Seguindo na direção das ações voltadas à EIC, em 2010 a COEDI propôs como parte das estratégias relacionadas à socialização das DCNEIs (2009), mencionadas anteriormente, a instituição de um grupo¹⁹ de trabalho para a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para a EIC.

O grupo para a Educação Infantil do Campo foi composto por pesquisadores de universidades públicas e representantes de movimentos sociais e sindicais do campo e da Educação Infantil. Este grupo fez, da necessidade de escrita de um documento orientador sobre as DCNEI para o trabalho no campo, um pretexto para a mobilização de diversos atores e do tema nas diferentes regiões do Brasil, considerando o pouco acúmulo do ponto de vista das práticas afinadas às DCNEI e às DOEDEC (Silva; Coelho, 2023, p.47).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, Silva, A. e Pasuch (2010) enfatizam que:

A Educação Infantil do Campo pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve

¹⁹ Grupo de Trabalho “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” coordenado pelas professoras Ana Paula Soares da Silva (USP-RP) e Jaqueline Pasuch (Unemat). Além das duas autoras, o grupo foi composto pelas seguintes integrantes: integrantes do MST (Edna Rossetto, Márcia Ramos, Isabela Camini); CONTAG (Eliene Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETAG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Anamaria Santana – UFMS, Antônia Fernanda Jalles – UFRN, Eliete Avila Wolf – UnB, Fernanda Leal – UFCG, Isabel de Oliveira e Silva – UFMG, Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA, Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA) (Silva; Pasuch, 2010).

ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento (p.05).

O texto das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva, A.; Pasuch, 2010), uma produção coletiva, apresenta inúmeras indagações a respeito do currículo e das questões nele imbricadas para um atendimento de qualidade nas creches e pré-escolas localizadas nos diferentes territórios rurais brasileiros. Ratifica-se, desse modo, o direito dos bebês e das crianças pequenas a uma Educação Infantil do Campo que:

Valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma Educação Infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (Ibidem, p.02).

As recentes regulamentações elaboradas acerca da EIC, fruto de construções coletivas, pautam questões relacionadas à EI e a EC e introduzem novas formas de conceber o atendimento na primeira etapa da educação básica em áreas rurais e urbanas, contrapondo-se a antigas concepções e práticas desenvolvidas na EI. Compreende-se, desse modo, que “há fios que ligam a Educação Infantil e a Educação do Campo, produzidos na concretude das condições de existência e de oferta da educação das crianças do campo e nas significações em torno delas” (Silva, A.; Pasuch; Silva, J., 2012, p.69).

Barbosa e Fernandes (2013), ao analisarem as definições legais e a situação efetiva da Educação Infantil e da Educação do Campo, encontraram pontos importantes de convergência entre esses dois campos teórico-prático. O primeiro deles é a tentativa de ambas de resguardarem suas especificidades. Além disso, destacam: a concepção de escola com função política, social e pedagógica; a proximidade escola-família-comunidade; a exigência de políticas integradas; a precariedade da formação dos professores; a estrutura das instituições; a multissérie e multiidade; a socialização das crianças pequenas e, por fim, as políticas de esfacelamento.

Percebe-se, pois, que a reflexão sobre a EIC, mais especificamente sobre o atendimento dos bebês, implica em reconhecer os diferentes determinantes que incidem sobre esse atendimento e considerar as particularidades e singularidades pessoais e coletivas, inviabilizando tentativas de homogeneização do campo e de propostas curriculares para essa etapa da educação. Sem isso, há um risco de as políticas públicas e as instituições se pautarem naquilo que se sabe sobre a organização das vidas das famílias urbanas ou numa ideia de rural

único, impondo às famílias do campo dinâmicas e tempos que não correspondem às suas circunstâncias de vida (Lima; Silva, A. 2015).

Desse modo, na oferta de atendimento em creche do/no campo é preciso considerar os contextos de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, pois “não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto” (Silva, A. Pasuch e Silva, J. 2012, p.51). Nesse sentido, é necessário evidenciar o debate sobre as concepções de criança nas áreas rurais e urbanas, assim como as formas de atendimento oferecidas.

O processo coletivo de construção das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva, A.; Pasuch, 2010) culminou na realização do *I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo*, ainda no ano de 2010. Segundo Silva, A. e Coelho (2023), o encontro apontou diferentes indicações para a política pública educacional, abordando questões relativas a: “Pesquisas; Formação inicial de professores de Educação Infantil do Campo; Articulações intersetoriais; Financiamento; Valorização dos profissionais; Trabalho pedagógico; Espaço físico, infraestrutura e materiais” (p.48).

Destaca-se, nesse contexto, o estabelecimento de um Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a realização da *Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*²⁰ (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), como uma das ações indicadas no referido Seminário, conforme destacam Silva, A. e Coelho (2023). A referida pesquisa tem especial relevância para esta tese; tanto pelos significativos dados, informações e elaborações teóricas produzidas, quanto pelo desenho metodológico concebido e adotado, que inspirou os caminhos metodológicos desta tese, conforme discutido no Capítulo 5.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram definidas quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural; estudo quantitativo de dados secundários, tendo como principais fontes de informações o INEP e o IBGE; estudo das condições de oferta da Educação Infantil das crianças de área rural, por meio do envio de questionários destinados às Secretarias Municipais de Educação e escolas da rede pública, em uma

²⁰ A pesquisa teve como coordenadora geral a Prof.^a Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) e como coordenadoras adjuntas as Prof.^{as} Ana Paula Soares da Silva (USP-RP) e Jaqueline Pasuch (UNEMAT). As coordenações regionais foram compostas pelas professoras Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFMG), Isabel de Oliveira e Silva (UFMG), Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA), Simone Santos de Albuquerque (UFRGS). Teve como consultora a Prof.^a Fúlvia Rosemberg. A pesquisa foi composta por uma equipe de mais de 70 pesquisadores de 28 Universidades brasileiras (Silva; Coelho, 2023). Participaram, ainda, diferentes consultores especialistas, além de representantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro - MIEIB, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG (Brasil, 2012).

amostra de 1130 municípios, distribuídos regionalmente; coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco Grandes Regiões do país (Relatório Síntese²¹, BRASIL/MEC/UFRGS, 2012, p. 07).

Em relação ao atendimento de bebês de 0 a 2 anos em creches do/no campo, a pesquisa de 2012 mostrou um cenário de profundas desigualdades na oferta de atendimento educacional para esta faixa etária. Os números relacionados à oferta de creche nas áreas rurais dos municípios pesquisados foram baixíssimos. Ademais, constatou-se a ausência de infraestrutura específica para o atendimento de bebês e crianças bem pequenas nas localidades rurais investigadas. Os achados da pesquisa, de acordo com o Relatório Síntese (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), permitiram as seguintes constatações no que diz respeito ao (não) atendimento em creche nas áreas rurais:

- um número pouco expressivo de crianças com até 2 anos de idade frequentando creches nas áreas rurais, resultando em uma baixa taxa de frequência à creche nessa faixa etária;
- o argumento por parte dos representantes de Secretarias de Educação que fortalece a concepção de que as famílias apresentam resistência em matricular crianças com menos de 3 anos em creches;
- as famílias com crianças de 0 a 3 anos pesquisadas demandavam matrícula na creche (65,7%), um índice bem maior do que aquele apontado pelo Plano Nacional de Educação (vigente na época) para a ampliação da oferta de creche;
- a falta de infraestrutura específica, a distância entre a casa e a escola, a falta de transporte ou sua inadequação para atender a crianças tão pequenas, a carência financeira e a preferência das famílias de que os bebês e as crianças bem pequenas permaneçam em casa, foram algumas razões apontadas pelas famílias em relação a (não) demanda de atendimento nesta faixa etária.

Rosemberg e Artes (2012), ao analisarem as condições de oferta educacional para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais e urbanas, evidenciam a persistência das desigualdades sociais, a despeito dos avanços na legislação brasileira voltada à EI. Insuficiência, discriminação e precariedade são os três qualificativos utilizados pelas autoras

²¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&Itemid=30192

para caracterizar a oferta de EI em contextos rurais. Denota-se, dessa maneira, que a EI brasileira é marcada por um descompasso entre “o legal e o real”, pois é notável a “distância entre o Brasil legal, normativo, ideal e o Brasil real, vivido pelas crianças de 0 a 6 anos” (p.64).

Ainda que pesem os avanços relacionados à visibilidade que a Educação Infantil do Campo obteve nacionalmente nos últimos anos, Silva, A. e Coelho (2023) apresentam três questões que vêm se mostrando estruturais para o avanço da construção da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas: I) a pertinência da elaboração de uma política educacional específica para as populações de área rural; II) a contextualização da educação como algo desejável para qualquer proposta educacional; e III) o diálogo entre princípios da Educação do Campo e Educação Infantil.

No que concerne à pertinência da elaboração de uma política educacional específica para as populações de área rural, as autoras ressaltam que:

Uma proposta de Educação Infantil das Crianças do Campo, antes de significar a fragmentação da política de Educação Infantil, por uma suposta especialização dos sujeitos e das políticas, representa, ao contrário, um importante passo em direção à sua ampliação e ao seu consequente aprofundamento. Evidentemente, esse passo só pode ser dado na consideração às necessidades e às demandas das famílias e comunidades, o que requer sua escuta e sua participação na própria elaboração das políticas (Silva, A.; Coelho, 2023, p. 54).

Em relação à *contextualização*, as autoras discutem a distinção entre a proposta de Educação do Campo e as iniciativas pautadas na pedagogia baseada no lugar. Isto significa que a EC se diferencia dessas propostas na medida em que assume uma intencionalidade não apenas contextual, mas fundamentalmente crítica do lugar e da função da escola no campo.

No caso da Educação Infantil, nas interações que a escola promove, conjugam-se processos iniciais de apropriação de uma cultura determinada (de seus modos de sentir, pensar e agir) e de constituição das identidades. A consciência deste processo amplia a noção de contextualização e convida a uma autocrítica constante acerca das concepções em relação às populações de áreas rurais, ao papel da instituição educativa na vida da comunidade, ao lugar que essas populações ocupam na escola e ao dever do Estado (Ibidem, p.55).

Por fim, a terceira questão estrutural, que diz respeito à *necessidade de diálogo* entre os princípios da Educação do Campo e da Educação Infantil para a construção de uma Educação Infantil das Crianças do Campo. Silva, A. e Coelho (2023) enfatizam ainda que a existência de uma Educação Infantil das Crianças do Campo está intrinsecamente e organicamente articulada a uma concepção de criança espacializada e territorializada.

Ainda sobre os desafios que estão postos, advertem que:

A Educação Infantil das Crianças do Campo necessita realizar a síntese das críticas e proposições estabelecidas da Educação do Campo e da Educação Infantil. Acontece que nem sempre este diálogo é tranquilo, pois os interesses em cada uma dessas áreas podem enfrentar dificuldades para sua articulação. As concepções são posicionadas de modo a delimitar recortes particulares – dos movimentos de educação da infância, de educação do campo, de mulheres e de gestores – que acenam para desafios na produção de uma visão ampliada. Receios de movimentos sociais, militantes e pesquisadores da Educação Infantil e da Educação do Campo, na atualidade, são compreensíveis pois, como campos marginais, conseguiram conquistas com muitas lutas e conhecem o cenário de fragilidade cultural dessas conquistas e de vivência constante de riscos de retrocessos nas concepções e nas práticas (Ibidem, p.56).

3.3.2 *Sísifo e as tentativas de subir a montanha: resistências e lutas na história recente das políticas para a Educação Infantil no Brasil*

Neste ponto, relembremos o texto *Sísifo e a Educação Infantil brasileira*, escrito por Fúlvia Rosemberg no ano de 2003, momento em que se sentia os impactos das profundas reformas de Estado que refletiram diretamente na educação, conforme já discutido no decorrer deste capítulo. No artigo, a autora utiliza o mito de Sísifo²² como metáfora às políticas nacionais de EI. Ao longo da escrita deste capítulo foi possível perceber, em diferentes momentos da história das políticas públicas educacionais voltadas à EI, as tentativas de Sísifo de subir a montanha, assim como acompanhar o despencar da pedra morro abaixo. Assim, se aproximando da compreensão de Rosemberg (2003), entendemos que o cenário contemporâneo indica a permanência de muitos desafios, ainda que reconheçamos os avanços obtidos até aqui, principalmente no período dos governos de centro-esquerda.

Os desafios se acentuaram ainda em 2006 quando ficou estabelecido o ingresso obrigatório das crianças aos 6 anos no Ensino Fundamental, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394/1996, determinando o Ensino Fundamental de nove anos. As crianças de 6 anos foram transferidas para o Ensino Fundamental sem a consideração das suas condições concretas, bem como de suas famílias e educadores. Ademais, a quase ausência de financiamento para a EI fez com que vários municípios matriculassem as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental com o objetivo de receber uma maior cota no FUNDEB (Craidy; Barbosa, 2012).

Com a entrada em vigor da Emenda Constitucional nº 59/2009 que, entre outras coisas, alterou o texto do inciso I do art. 208 da Constituição Federal, houve a ampliação da

²² Na Mitologia Grega, Sísifo, considerado o mais solerte e audacioso dos mortais, conseguiu por duas vezes livrar-se da Morte. Os deuses o castigaram impiedosamente, condenando-o a rolar um bloco de pedra montanha acima. Mal chegado ao cume, o bloco rola montanha abaixo, puxado por seu próprio peso. Sísifo recomeça a tarefa, que há de durar para sempre (Brandão, 1986).

obrigatoriedade da educação básica que passou a ser dos quatro aos dezessete anos de idade. Em coerência com esse dispositivo constitucional, em abril de 2013 entrou em vigor a Lei Federal nº 12.796 que alterou a LDB (Lei Federal nº 9.394/1996), repetindo a obrigatoriedade de educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, prevista na constituição, e especificando que a obrigatoriedade inclui pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, conforme a nova redação do art. 4º. A aprovação desta emenda constitucional introduziu mudanças significativas na gestão da educação básica brasileira, e do modo especial, na EI (Campos; Campos, 2012).

De acordo com Rosemberg (2014), a instituição da obrigatoriedade de matrícula/frequência de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola contribuiu para aproximar essa etapa ao Ensino Fundamental, “aproximação enfatizada pela recente campanha de o processo de alfabetização estar completo aos 6 anos de idade, mais um dos “cavalos de Troia” da Educação Infantil” (p.182). Nesse contexto, a autora destaca que é possível observar nas últimas décadas investidas no sentido de dissociar creche e pré-escola. Para a pré-escola, o fortalecimento crescente da institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do EF. Por outro lado, para a creche, ocorre a “relutância em lhe dar visibilidade, de integrá-la plenamente ao sistema educacional, sendo atacada, periodicamente, por propostas de modelos familiaristas (p.182)” Dessa maneira, constata-se a persistência da adoção dos modelos “não formais” de atendimento para os bebês e as crianças bem pequenas, ao invés de criação de creches completas, de fato integradas ao sistema educacional.

Campos e Campos (2012), analisando alguns aspectos da agenda política para a educação das crianças pequenas na América Latina, constataram que com a obrigatoriedade ocorreu a expansão das matrículas da pré-escola, em detrimento da fragilização e precarização do atendimento de 0 a 3 anos. Na região, a combinação de duas estratégias: *obrigatoriedade e focalização*, foi utilizada para universalizar o atendimento educativo às crianças de 4 a 5 anos, “contrastando com a crescente adoção de políticas que tendem a revitalizar práticas já duramente criticadas de atendimento não formal, de baixo custo para as crianças de 0 a 3 anos” (p.10). Coloca-se, pois, no horizonte o problema estrutural em se manter duas lógicas distintas de atuação estatal: políticas universalizadas para um grupo (4 a 5 anos) e políticas focalizadas e compensatórias para outro grupo (0 a 3 anos). Nessa estrutura de política, as políticas focalizadas, a depender de seus objetivos, duração e sua dinâmica de implementação, correm o risco de se tornar, na prática, substitutiva das políticas universais.

Um exemplo da segunda lógica de atuação estatal foi a criação, no Ceará, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), lançado em 2015 com financiamento do

Banco Mundial (BM) e execução da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). O PADIN faz parte das ações que compõem o Programa Mais Infância Ceará²³, também lançado em 2015, com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil, estruturando-se em quatro pilares assim batizados: Tempo de Nascer, Tempo de Crescer, Tempo de Brincar e Tempo de Aprender. De acordo com Cruz (2017),

O Mais Infância tem uma interface com a política de creches ao incentivar o brincar, em especial, apoiando financeiramente a construção de praças, de brinquedotecas em creche e dos CEIs e a formação de coordenadores e diretores de creches para trabalhar o desenvolvimento infantil. Nos documentos da iniciativa constam a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento de crianças em creche, sem fazer referências às metas de atendimento do PNE (50% em creche) (p.519).

No âmbito do Programa Mais Infância Ceará, o PADIN integra o pilar “Tempo de Crescer” e tem como objetivo:

apoiar e orientar as famílias para que possam estabelecer relações pais/cuidadores/crianças que propiciem oportunidades para favorecer o desenvolvimento integral da criança, visando a formação de sujeitos ativos, criativos e autônomos (SEDUC, 2016, p.08).

O Manual introdutório do PADIN (SEDUC, 2016) explica que “trata-se de um programa institucional que visa apoiar as famílias no cuidado e na educação de suas crianças de 0 a 47 meses de idade que estão fora dos Centros de Educação Infantil - CEI” (p. 07), reconhecendo de forma clara que busca atender quem não foi atendido por uma política de EI que deveria ser universal. Apesar de o documento deixar evidente que “o PADIN foi criado com o objetivo de oportunizar às famílias que não têm, no momento, acesso aos CEI”, também afirma que “o PADIN não pretende substituir a Educação Infantil”. Essa auto caracterização, inicialmente contraditória, parece retomar a coerência quando é informado no texto que o programa “terá vigência de 03 (três) anos e irá cobrir 36 (trinta e seis) municípios com maior percentual de famílias em condição de pobreza e vulnerabilidade social” (p. 07), o que permitiria entender que claramente se trata de uma política focalizada, mas com prazo certo de duração, indicando um caráter provisório, o que o afastaria, a princípio, das características de uma política compensatória substitutiva de uma política universal.

²³ O programa foi estabelecido como política pública permanente através da promulgação da Lei Estadual nº 17.380, de 05 de janeiro de 2021, publicada no Diário Oficial do Estado (série 3, ano XIII, nº 003) Fortaleza, 05 de janeiro de 2021. Para mais informações sobre o Programa Mais Infância Ceará, acessar o livro disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2023/09/Livro-Mais-Infancia-DIGITAL.pdf>

Essa impressão, contudo, é desfeita pela realidade, uma vez que o programa continua em pleno funcionamento²⁴ mais de oito anos depois da publicação deste manual introdutório, como pelo conteúdo do próprio documento, que informa de maneiras diferentes em diversos momentos que a finalidade do PADIN é “fortalecer a competência do núcleo familiar, como primeira e mais importante instituição de cuidados e educação da criança, nos primeiros anos de vida” (p. 11), indicando um objetivo perene de atuação continuada. Aqui fica evidente uma contradição estrutural do programa: por um lado, o programa reconhece como base de sua atuação que “os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, ocorrem continuamente nas relações que a criança estabelece desde o seu nascimento com os pais, cuidadores, adultos e crianças com quem convive” (p. 11), mas se destina apenas para crianças pobres não atendidas pela política de EI. É difícil entender que o PADIN se pretendia uma política complementar, em vez de substitutiva, uma vez que não prevê como o programa passaria a funcionar caso a criança viesse a ser atendida em um Centro de Educação Infantil (CEI), o que dá a impressão de que essa possibilidade não estava no horizonte do programa.

O risco de uma política focalizada e compensatória vir a se converter em uma política substitutiva parece maior quanto menor a chance de oferta da política universal. No caso do PADIN, a política universal seria o atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas em creches, e os locais em que esse tipo de atendimento é menos provável é exatamente nos territórios rurais (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012). Declaradamente, a seleção dos municípios participantes do programa não levou em consideração a situação geográfica, uma vez que “foi definido que o critério para participar do PADIN seriam os municípios com maior percentual de famílias em condição de pobreza e vulnerabilidade social” (SEDUC, 2016, p.14). Entretanto, o livro institucional “Programa Mais Infância Ceará: de programa a política”, publicado em formato eletrônico pelo Governo do Estado Ceará em 2022, explica a escolha do público-alvo de maneira ligeiramente diferente:

O critério para selecionar o público atendido pelas ações do PADIN definiu-se a partir da identificação de 36 municípios cearenses com elevado percentual de famílias em condições de vulnerabilidade social e com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), indicador que mensura os avanços sociais levando em conta as dimensões de renda, saúde e educação.

O processo seletivo esteve sob condução do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), órgão do Governo Estadual responsável por estudos, pesquisas e informações socioeconômicas e geográficas do Estado. Com base no

²⁴ Ver, em anexo B, matéria institucional divulgada no portal oficial do governo do Estado do Ceará.

critério estabelecido – vulnerabilidade e baixo IDH –, chegou-se a um quantitativo de 3.040 famílias residentes na zona rural (Santana, 2022, p. 38).

Essa informação, apresentada de forma tão destacada em um documento publicado cinco anos depois do lançamento do PADIN, de que uma grande quantidade de famílias atendidas era residente em áreas rurais, parece revelar um recorte oculto e talvez inconfessável a princípio na programação da política pública, indicando cada vez que a universalização do atendimento em creche não estava no horizonte para essas famílias e que a política, consciente ou inconscientemente, fora desenhada para ser substitutiva da política universal.

Outra política pública que tem características semelhantes é o Programa Criança Feliz (PCF), executado pelo governo federal. O programa foi instituído pelo Decreto Federal nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, cujo conteúdo foi integralmente incorporado no Decreto Federal nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, que consolidou os atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal sobre os programas federais voltados à criança e ao adolescente, entre outras providências. Os decretos²⁵ estabelecem que:

O Programa Criança Feliz atenderá gestantes, crianças de até seis anos e suas famílias, e priorizará: I - gestantes, crianças de até três anos e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; II - crianças de até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada; e III - crianças de até seis anos afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida de proteção prevista no art. 101, caput, incisos VII e VIII, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e suas famílias.

O perfil do público a ser atendido pelo programa, descrito nos incisos I a III, é marcado mais uma vez pela condição de vulnerabilidade e risco social, uma vez que os critérios para inclusão como beneficiário do Bolsa Família²⁶ e do Benefício de Prestação Continuada²⁷ incluem a baixa renda como elemento necessário e as medidas de proteção referidas nos decretos são o acolhimento institucional (inciso VII) e inclusão em programa de acolhimento familiar (inciso VIII). Talvez com a intensão de suavizar as características de política focalizada, o texto usa o termo “priorizará” ao apresentar o público do programa, fazendo

²⁵ Art. 2º do Decreto nº 8.869 e art. 98 do Decreto nº 9.579.

²⁶ Atualmente o critério elegibilidade do Programa Bolsa Família são as famílias cuja renda familiar *per capita* mensal seja igual ou inferior a R\$ 218,00, segundo o art. 5º da Lei Federal nº 14.601/2023, ou seja, aproximadamente um quinto do salário-mínimo vigente na época de edição da lei.

²⁷ O art. 20 da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei Federal nº 8.742/1993, estabelece que “o benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família”. Também estabelece que, além dos demais critérios de elegibilidade definidos na Lei, terão direito ao benefício “a pessoa com deficiência ou a pessoa idosa com renda familiar mensal *per capita* igual ou inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo”.

entender que o programa seria para atendimento universal e teria apenas um critério de preferência de atendimento. Essa é uma diferença em relação a forma como é apresentado o PADIN, conforme visto anteriormente.

Outro aspecto relevante sobre o Programa Criança Feliz é que ele se insere entre as políticas e programas governamentais de apoio às famílias, previstas na Lei Federal nº 13.257/2016, conhecido como Marco Legal da Primeira Infância (MLPI)²⁸, em coerência com os arts. 13 e 14. Os decretos estabelecem de forma expressa que “o Programa Criança Feliz contará com sistemática de monitoramento e avaliação, em observância ao disposto no art. 11 da Lei nº 13.257, de 2016”²⁹ e preveem a possibilidade de firmar parcerias com órgãos e entidades públicas ou privadas para a execução do programa³⁰, em consonância com a autorização do art. 12, IV, do MLPI. De acordo com Serrão e Santana (2023), verifica-se no MLPI, “uma estrutura normativa que prevê a efetivação de direitos, mas que, em essência, constrói-se com a introdução de interesses dos setores privados na elaboração das políticas públicas” (p.14). As autoras destacam ainda que:

O projeto de lei do MLPI foi proposto com a influência direta de entidades privadas, dentre as quais se destacam a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Bernard van Leer e o Instituto Alana, que utilizaram como fundamento para sua justificativa as descobertas da Neurociência em estudos e modelos de universidades norte-americanas, e o chamado empreendedorismo social, ainda que tenham mencionado a legislação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Ibidem, p.14).

A conformação do Programa Criança Feliz se deu logo após um período de instabilidade democrática e ruptura institucional que vai de dezembro de 2015 a agosto de 2016 que culminou no impedimento da presidenta Dilma Rousseff, num processo considerado como um golpe jurídico-midiático-parlamentar (Saviani, 2020).

Neste sentido, as escolhas desta política estão todas dentro do ideário do “novo” governo Michel Temer, que pode ser compreendido a partir da leitura do documento programático “*Uma ponte para o futuro*”, produzido pelo Partido do Movimento Democrático

²⁸ Conforme Art. 1º: Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) ; altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal) ; acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 ; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008 ; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (Brasil, 2016)

²⁹ Art. 10 do Decreto nº 8.869 e art. 106 do Decreto nº 9.579.

³⁰ Art. 9 do Decreto nº 8.869 e art. 105 do Decreto nº 9.579.

Brasileiro (PMDB), cuja essência é o resgate da agenda neoliberal, com a retomada dos processos de privatização (Paulani, 2016). Nessa conjuntura, a EI, sobretudo a creche, sofre com os efeitos das retomadas de iniciativas de atendimento doméstico e a baixo custo, que pressupõem a pobreza como residual, e não como um problema estrutural (Campos; Barbosa, 2018; Pessanha, 2023).

Campos e Barbosa (2018) entendem que

com os acontecimentos de 2016 estão em xeque não apenas modos de prover a Educação Infantil, mas também estão na arena das disputas as concepções que orientam essa etapa educativa. Essas disputas são evidentes, sobretudo, na educação pré-escolar, que recentemente foi incorporada ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). De igual modo, a reestruturação da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstra as disputas, não apenas no campo das políticas, mas no campo teórico (p.168).

Desde o golpe de 2016, já no governo de Michel Temer, mas de modo mais severo no Governo de extrema direita de Jair Bolsonaro (2019-2022), vivenciamos uma intensificação da mercantilização da educação, que já se pronunciava nos governos anteriores³¹, com a adição de aspectos autoritários de uma moralização conservadora:

Em parceria com os interesses neoliberais, os neoconservadores legitimam a educação para o mercado e, concomitantemente, estabelecem a agenda da intolerância e do preconceito (xenofobia, homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa, desrespeito aos movimentos sociais etc.). À vista disso, ocorre enfrentamento acirrado com os preceitos da CF88 (Silva; Machado; Silva, 2019, p. 10).

Na galeria de perdas na educação brasileira após o golpe, de 2016 até 2022, elaborada por Ramallete (2023), há um tópico reservado para os impactos sobre a infância, a alfabetização, a leitura e a literatura. Além de uma série de ações do governo federal no campo da leitura e alfabetização de características neoliberais e marcadas por censuras e concepções moralistas ultraconservadoras, a autora também aponta a interferência do conservadorismo nas políticas públicas direcionadas à infância. Focando nas políticas voltadas para os bebês e crianças pequenas, a autora destaca a extinção do Programa Brasil Carinhoso dentro das modificações introduzidas pela Lei Federal nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021, que

³¹ “O interesse do mercado sobre a educação brasileira não é atual e tal incursão há muito tem sido imposta ao povo brasileiro através das concessões e parcerias dos governos (FHC, Lula e Dilma, para dizer o mínimo) com o grande capital. Durante os governos do PT, a transferência de verbas públicas à iniciativa privada e o incentivo ao mercado educacional, mormente ao ensino superior, recorrentes nos governos de Fernando Henrique Cardoso, continuaram vigorosas.” (Silva; Machado; Silva, 2019, p. 10)

extinguiu o Programa Bolsa Família, substituindo-o pelo Auxílio Brasil, entre outras providências.

Essas modificações foram um duro golpe na política de atendimento em creches, já que os dispositivos da Lei Federal nº 12.722/2012³² que foram revogados garantiam, além dos recursos permanentes destinados a ampliação da oferta de Educação Infantil, outro recurso adicional aos Municípios especificamente para manutenção e desenvolvimento do atendimento em creches de crianças de zero a quarenta e oito meses cujas famílias fossem beneficiárias do Programa Bolsa Família ou beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada - BPC. Tratava-se da transferência obrigatória de recursos financeiros da União e o valor adicional recebido pelos municípios era calculado com base em 50% do valor anual mínimo por matrícula em creche. Além das despesas de manutenção e desenvolvimento da EI, esse recurso adicional poderia ser aplicado em ações para garantir o cuidado integral e a segurança alimentar e nutricional da criança, de forma a assegurar o acesso e a permanência da criança na EI. Em outras palavras, o recurso poderia se converter em auxílio financeiro diretamente nas mãos das famílias com vulnerabilidade econômica que tivessem crianças de zero a quatro anos matriculadas em creches.

No lugar deste modelo do Brasil Carinhoso, o governo Bolsonaro estabeleceu o “Auxílio Criança Cidadã”, que consistia no repasse de recurso para os entes federados para que fosse pago diretamente para a instituição educacional conveniada em que a criança estivesse matriculada (ver art. 9 da Lei Nº 14.284/2021). Em outras palavras, “o Governo Federal prometeu o pagamento direto a creches particulares para que acolhessem crianças de até quatro anos de famílias beneficiárias do Auxílio Brasil” (Ramallete, 2023, p. 06). Essa promessa, contudo, não chegou a ser cumprida, já que a lei remetia a vários aspectos da implementação do Auxílio Criança Cidadã para regulamentação e o trecho do Decreto Federal nº 10.852, de 08 de novembro de 2021, que tratava dessa regulamentação (arts. 61 a 74) fora integralmente revogado apenas cinco meses depois, pelo Decreto Federal nº 11.013, de 29 de março de 2022.

Nesse contexto de perdas, a Educação Infantil dos Bebês e das Crianças do Campo, das águas e das florestas nos anos de 2016 a 2022, sofreu profundos impactos em decorrência da ausência dessa temática na agenda governamental e até mesmo da existência de uma agenda negativa, além do agravamento advindo da pandemia da Covid-19. Para Silva e Barbosa (2023):

³² A Lei Federal nº 12.722/2012 dispunha sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil, entre outras providências.

restou um cenário de espera e suspensão no enfrentamento de problemáticas e de tendências já bastante discutidas anteriormente à pandemia (MOLINA, 2015), como, por exemplo: a necessidade de contratação e formação de professores/as; as políticas de compra e distribuição de materiais pedagógicos para as instituições de Educação Infantil do campo; a ausência de vagas ofertadas nos territórios rurais e priorização em área urbana; os problemas no transporte escolar intra e extracampo; os arranjos de enturmação; o fechamento e o financiamento das escolas do campo (Silva; Barbosa, 2023, p.1000).

Diante desse quadro devastador, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) desempenhou importante papel na contraposição dessa onda de políticas conservadoras e neoliberais de Educação Infantil perpetradas pós-golpe no Brasil, mantendo sua mobilização e capilaridade no território nacional (Simões *et al.*, 2022). Inclusive, em relação ao Programa Criança Feliz (Brasil, 2016), o MIEIB se posicionou de forma contrária a implementação do programa, destacando que:

Ao contemplar em seu escopo a atuação domiciliar junto a famílias, gestantes e crianças de até três anos de idade por “profissionais capacitados”, sem deixar claro como será essa atuação e qual a referida capacitação destes profissionais, o Programa Criança Feliz representa sobreposição em relação a programas e ações das áreas de assistência social e saúde já em desenvolvimento em territórios de vulnerabilidade. Ao prever “o desenvolvimento de conteúdo e material de apoio para o atendimento intersectorial às crianças na primeira infância”, assim como avaliação, sem ampla discussão dos envolvidos nas áreas, desrespeita o Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/2016.

[...]

Destaca-se nesse posicionamento, o apoio do MIEIB às políticas sociais gestadas numa concepção de direitos e de proteção social básica e especial que envolvem as ações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do Sistema Único de Saúde (SUS), que também contemplam as visitas domiciliares de profissionais efetivos especializados à população que demanda diferentes políticas relacionadas à primeira infância, garantindo assim, a continuidade das ações implementadas. Ações estas que fortalecem a articulação entre as respectivas áreas, bem como aquelas relacionadas às políticas educacionais que possibilitam que a creche e a pré-escola cumpram seu papel educacional específico diante da viabilidade do acesso da população mais vulnerável a esse direito social. (Mieb, 2017, s/p)³³

Simões *et al* (2022) mostram que a atuação do MIEIB frente aos retrocessos das políticas de EI no Brasil no Governo Bolsonaro foi marcada por intensas disputas na luta pela garantia dos direitos dos bebês e das crianças pequenas a uma EI pública, gratuita, laica e de qualidade. No enfrentamento do MIEIB contra as ameaças ao direito das crianças e suas famílias à educação, destacam-se as lutas contra o congelamento de gastos (Emenda Constitucional nº 95/2016); pela manutenção da creche do novo FUNDEB; contra as iniciativas privatistas, como

³³ Veja o posicionamento do MIEIB na íntegra em: <https://feipar.blogspot.com/2017/04/mieib-crianca-feliz.html>

o *voucher* para a Educação Infantil; contra a Política Nacional de Alfabetização (PNA)³⁴; e se opondo às propostas de educação domiciliar e escolarização doméstica, fortalecidas especialmente durante a pandemia.

A eleição presidencial de 2022, em que Lula venceu no segundo turno, com a menor vantagem desde a redemocratização³⁵, se deu em um cenário de acirramento extremo entre um lado de orientação neofacista de extrema direita, com a adesão do grande capital e de uma parcela da direita liberal tradicional, e outro lado que, apesar de liderado por um ícone de esquerda, buscou congregar uma ampla frente de forças políticas e sujeitos para muito além das agremiações de esquerda (Sena Júnior; Miguel; Filgueiras, 2023). Com a posse em 2023, o terceiro mandato de Lula como presidente da república se desenrola dentro de uma condição muito mais delicada que os outros governos petistas, por duas razões:

1- Depois do Golpe, nos Governos Temer e Bolsonaro, ocorreram algumas mudanças nas regras institucionais que balizam o relacionamento entre o Poder Executivo e Legislativo, que estão inscritas na Constituição e nos Regimentos Internos da Câmara e do Senado (Bittencourt, 2012), em especial no que se refere à definição do orçamento e ao controle da atividade legislativa. Um exemplo importante disso foi a criação de um novo tipo de Emenda Parlamentar (a do Relator), que deu origem ao chamado “Orçamento Secreto”, sob o controle do Presidente da Câmara e do parlamentar indicado para relatar a proposta orçamentária enviada pelo Executivo ao Parlamento.

2- A qualidade e a natureza de uma coalizão dependem da composição partidária do Parlamento (no Brasil, a Câmara de Deputados e o Senado), isto é, da força institucional de cada partido (medida pelo número de deputados e senadores que elegeu), bem como de seus respectivos ideários e interesses que representam. Nesse terceiro Governo Lula, a esquerda, mesmo no sentido lato, é muito minoritária nas duas casas legislativas, mais do que nos governos anteriores; por isso, nesse plano institucional, a correlação de forças mais desfavorável às iniciativas do Poder Executivo, tenderá a forçar o governo a fazer mais concessões (a Partidos e parlamentares à direita do espectro político) para ter suas propostas aprovadas – na forma de cargos e emendas parlamentares e/ou reduzindo-moderando o alcance das próprias medidas enviadas para serem apreciadas. (Sena Júnior; Miguel; Filgueiras, 2023, p. 2).

³⁴ A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Governo Bolsonaro, por meio da Decreto Federal nº 9.765, de 11 de abril de 2019, estabeleceu um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com a finalidade declarada de implementar “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (art. 1º). No decorrer do texto, o decreto deixa clara a opção metodológica conservadora, adotando o método fônico (art. 3º, IV), e explicita o interesse de antecipar a alfabetização e a escolarização da EI ao incluir no público-alvo crianças na primeira infância (art. 6º, I) e ao estabelecer a necessidade de inclusão de “orientações curriculares e metas claras e objetivas para a Educação Infantil” (art. 8º, I). Esse decreto que institui a PNA foi revogado pelo Decreto nº 11.556, de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no atual Governo Lula. Veja a o texto integral do decreto revogado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm

³⁵ Confira em <https://www.poder360.com.br/eleicoes/vantagem-de-lula-e-a-menor-da-historia/>

Apesar dessa condição delicada, a vitória de Lula nas urnas foi um aceno de alguma esperança de que as demandas da área da Educação fossem retomadas, uma vez que mesmo considerando as contradições e limitações, nos governos democrático-populares aconteceram avanços que contribuíram para impulsionar políticas educacionais mais inclusivas e diversas (Clementino; Oliveira, 2023).

Ao longo deste capítulo tematizamos às políticas públicas educacionais destinadas à faixa etária de 0 a 3 anos, com foco nos bebês. Em quase um século de acontecimentos, foi possível evidenciar avanços e retrocessos que marcaram a trajetória do reconhecimento e da efetivação dos direitos dos bebês e das crianças bem pequenas no Brasil. Assim sendo, depreende-se desta sistematização:

- a ausência da creche no debate educacional durante um longo período histórico e sua vinculação à expansão do trabalho feminino, em um cenário crescente de urbanização;
- foi como problema que os bebês e as crianças bem pequenas começaram a ser vistos socialmente, sendo atendidos por políticas marcadamente filantrópicas, assistencialistas e compensatórias na área da assistência social;
- a chegada da creche no campo da Educação é marcada por lógicas discursivas que versam sobre a regulamentação e reafirmam os direitos constitucionais das crianças, desde os bebês, e por discursos ligados a concepções assistencialistas de atendimento;
- a constatação de avanços nas políticas de EI, especialmente em relação à legislação e as normas oficiais;
- apesar dos avanços, nas últimas décadas observamos o ressurgimento de políticas familiaristas e domiciliares para compensar a falta de atendimento em creche, sobretudo nas áreas rurais, em um movimento de “assistencialização” da creche, nas palavras de Rosemberg (2014);
- a permanência das desigualdades sociais em nosso país, que afetam de maneira drástica os bebês e as crianças pequenas negras, indígenas, moradoras das áreas rurais das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Iniciamos o último tópico deste capítulo, lembrando a maldição de Sísifo, analogia feita por Fúlvia Rosemberg para se referir à trajetória das políticas nacionais de EI. Chegando,

então, ao final deste texto, depois de décadas percorridas dessa trajetória, foi possível perceber as tentativas de Sísifo de subir até o ponto mais alto da montanha, assim como perceber, algumas vezes, o seu despencar morro abaixo. Seria esse um eterno retorno? Um trabalho inútil? Certa vez, lendo uma entrevista concedida por Rita Coelho às professoras Carmem Craidy e Maria Luíza Rodrigues Flores (2022), ela dizia não concordar com essa analogia feita por Rosemberg, que não se sentia confortável com essa comparação, argumentando que “essa comparação era desmobilizadora de uma luta carregada de esperança” (p.216). Rita Coelho dava a entender na entrevista que o Sísifo sobre o qual falava, seguia os caminhos do herói absurdo, que na lógica de Albert Camus (Camus, 2019) sente o peso da pedra na subida, mas é no regresso, na pausa, quando está sem o peso da rocha que Sísifo respira e se faz superior ao seu destino. A reflexão filosófica parece nos ajudar a enxergar o absurdo da vida que, em certos dias, provoca dores nas descidas, mas também pode provocar alegrias... Nessa luta, já dizia Camus: É preciso imaginar Sísifo feliz.

No próximo capítulo será apresentado um retrato da produção acadêmica sobre o atendimento de bebês em creches do/no campo, resultado das buscas realizadas em diferentes portais e bases de dados virtuais em Língua Portuguesa e estrangeira.

4 O ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHES DO/NO CAMPO: UM RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Neste capítulo, apresentamos um levantamento das publicações acadêmicas sobre a temática em questão. A revisão de literatura realizada até aqui permite afirmar que ao longo da última década houve um aumento no interesse pela pesquisa sobre os bebês em contextos coletivos. Os estudos de Silva, E. e Neves (2018; 2020) corroboram com essa constatação. Segundo as autoras, “apesar do número inferior em relação às produções sobre crianças maiores, é inegável que a produção científica sobre bebês no país tem crescido em concomitância com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica desde 1996” (Silva, E.; Neves, 2020, p.14). Contudo, apesar desse crescente interesse, o levantamento de publicações acadêmicas realizado nesta investigação aponta para a escassez de pesquisas sobre **o atendimento de bebês em creches do/no campo**, sobretudo na área da Educação.

Assim sendo, buscou-se apresentar um retrato das produções acadêmicas sobre essa temática, considerando as seguintes bases de dados virtuais: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (*SciELO*); Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC); Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o que nos possibilitou a constituição de um corpus investigativo que levou em consideração o período compreendido entre 2009 e 2023. Esse recorte temporal considerou como marco inicial o ano de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). A escolha por essas bases de dados considerou o acesso a materiais de acesso aberto vinculados a repositórios institucionais socialmente referenciados e artigos científicos em bases indexadas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados nas buscas das publicações, seguimos as seguintes fases: identificação, localização, seleção e ordenação das referências para posterior sistematização dos dados e análises descritiva e interpretativa (Marconi; Lakatos, 2016). Realizou-se a leitura de todos os títulos dos trabalhos encontrados para uma seleção prévia, em seguida, a leitura dos resumos para a seleção das publicações que contemplavam aspectos de interesse deste estudo. Em relação aos critérios de inclusão dos artigos, foram considerados os trabalhos publicados em periódicos revisados por pares e com acesso aberto. Já os critérios de exclusão foram definidos os seguintes: artigos duplicados,

artigos vinculados a periódicos cuja área de concentração não fosse a Educação e artigos provenientes das dissertações e teses já registradas no levantamento.

Considerando os objetivos desta pesquisa, quatro termos foram considerados essenciais nas buscas: “bebês”, “creche”, “rural” e “famílias”. Esses termos foram aplicados inicialmente em cada uma das plataformas de busca em formato de pesquisa livre, restringindo as ocorrências ao recorte temporal definido para o levantamento. Tendo em vista a quantidade e as características dos resultados, outros parâmetros foram inseridos ou modificados nos comandos de busca, seja para refinar a área de conhecimento a campos que tenham pertinência com o interesse de pesquisa, seja para reduzir as ocorrências a uma quantidade que pudesse ser analisada adequadamente, seja ainda para ampliar as ocorrências quando havia suspeita de que a quantidade era diminuta ou nula.

Dentre as estratégias de inserção ou modificação de parâmetros de pesquisa, foram realizados cruzamento dos termos essenciais com palavras ou expressões-chave, como “Educação Infantil do Campo”, “Oferta” e “Demanda”. O cruzamento entre os termos nas buscas avançadas possibilitou encontrar alguns estudos que contribuíram para esta pesquisa e evidenciou como a ampliação dos termos e filtros de buscas foram importantes para este levantamento.

Inicialmente, nas pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, foram considerados os termos essenciais combinados pelo operador booleano AND. Prosseguiu-se, então, com a interseção dos termos combinados (bebês) AND (creche) AND (rural) AND (famílias), sem delimitação de área do conhecimento. Desse modo, utilizando esta estratégia de busca nos dois portais, foram encontrados 14 trabalhos no portal da CAPES e 124 na BDTD. Apesar do resultado indicar uma quantidade considerável de pesquisas em diversas áreas do conhecimento³⁶, a leitura detalhada dos títulos e resumos revelou apenas dois trabalhos (Araújo, 2013; Reis, 2015) de interesse para este levantamento. Destaca-se que as duas pesquisas selecionadas são da área da Psicologia.

Diante da pouca quantidade de trabalhos encontrada, as buscas foram ampliadas utilizando os operadores booleanos AND e OR com os seguintes termos e expressões: “Oferta”, “Demanda”, “Educação Infantil do Campo OR Educação Infantil do/no Campo” e os termos essenciais (“bebês”, “famílias OR famílias rurais”, “rural OR áreas rurais” e “creche OR creche no campo”). Nesta segunda configuração de busca, foram definidos os seguintes critérios de

³⁶ Foram encontrados trabalhos nas áreas de saúde pública, enfermagem, psicologia, nutrição, sociologia rural, geografia, ecologia, agroecologia, políticas públicas, entre outras.

exclusão: duplicidade dos trabalhos nos diferentes portais, estudos que não fossem pertinentes ao objetivo proposto e estudos que não considerassem os bebês e famílias dos territórios rurais. Os resultados obtidos na primeira configuração de busca revelaram uma importante presença de estudos na área de Psicologia, o que nos levou a incluir esta área nas buscas subsequentes, juntamente com a área da Educação.

Nesta ampliação das buscas, especialmente quando a combinação considerou a expressão “Educação Infantil do Campo” AND “famílias” e “Educação Infantil do Campo” AND “Oferta” foi possível encontrar mais cinco trabalhos de interesse para esta tese (Lima, 2012; Leineker, 2016; Ribeiro, 2016; Lemos, 2021; Andrade, 2022). Não foram encontrados trabalhos quando a combinação realizada foi “Educação Infantil do Campo OR Educação Infantil do/no Campo” AND “Bebês”, evidenciando a ausência dos bebês nas pesquisas acadêmicas na área de Educação Infantil em interlocução com a Educação do Campo.

Assim, embora não abordem diretamente o atendimento de bebês em creches do/no campo, os trabalhos selecionados nos dois portais de teses e dissertações discutem questões que nos ajudam a avançar nas reflexões acerca desse tipo de atendimento nos diferentes territórios rurais brasileiros. No quadro 3 é possível observar, além de outras informações, o tipo de trabalho encontrado e a área a qual faz parte. Do total de sete trabalhos selecionados, dois são teses de doutorado e cinco são dissertações de mestrado. Em relação à área de concentração, três trabalhos são da área de Psicologia e quatro da Educação.

Quadro 3 – Dados das Teses e Dissertações selecionadas

Ano	Título	Autor (a)	IES	Área	Tipo	Palavras-chave
2012	A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo	LIMA, Luciana Pereira de.	Universidade de São Paulo (USP) (Ribeirão Preto)	Psicologia	Tese	Educação Infantil. Pré-escola. Família. Rural. Educação do Campo.
2013	O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares	ARAÚJO, Marcella Oliveira.	Universidade de São Paulo (USP) (Ribeirão Preto)	Psicologia	Dissertação	Bebês, família, assentamento rural, cotidiano, etnografia, <i>RedSig</i> .
2015	Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural	REIS, Maurício Muniz dos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	Psicologia Social	Dissertação	Bebê, creche, Educação Infantil, área rural, Educação do/no Campo, criança pequena, direito à educação.
2016	Educação Infantil do Campo: mais respeito nossas crianças têm direito	RIBEIRO, Maria de Fátima.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Educação	Dissertação	Educação Infantil do Campo, creche no campo, família.
2016	O direito à Educação Infantil do Campo no município de	LEINEKER, Mariulce Da Silva Lima.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação	Tese	Educação e infância, políticas públicas, Educação Infantil do Campo, famílias.

	Pinhão: ponto de vista das famílias					
2019	A demanda por Educação Infantil do/no Campo: A perspectiva das famílias do Assentamento Zé Marcolino, no Cariri Paraibano	LACERDA, Wanessa Maciel Ferreira	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Educação	Dissertação	Demanda/oferta. Educação Infantil do/no Campo (EIC). Famílias camponesas. Resistência. Território.
2021	Educação Infantil do e no campo: a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do Brejo Paraibano.	LEMOS, Janieli Silvestre da Silva.	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Educação	Dissertação	Educação Infantil do Campo, Oferta, política educacional.
2022	A organização e a oferta da Educação Infantil para as crianças camponesas no município de Barra de Santana - PB	ANDRADE Laurenice Gomes	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Educação	Dissertação	Educação do Campo. Educação Infantil no Campo. Oferta Educacional. Organização da Educação Infantil no Campo.

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Os procedimentos empregados para as buscas de artigos nos portais *Scielo* e Periódicos da CAPES foram semelhantes aos adotados nas teses e dissertações. As buscas nestas bases virtuais revelaram um número de resultado mais expressivo quando utilizamos o termo “Educação Infantil do Campo”, sem cruzamento. Apesar de um número considerável de trabalhos envolvendo temáticas relacionadas à Educação Infantil do Campo, raros são os estudos que de alguma forma se referem aos bebês do/no campo. Na tabela abaixo, explicitam-se os números referentes às publicações encontradas e selecionadas nos dois portais. Do total de oito ocorrências encontradas, três trabalhos não foram incluídos no debate desta revisão por se tratar de artigos resultantes de teses e dissertações já localizadas nas bases anteriores.

Tabela 1 – Dados referentes às publicações encontradas nos portais *Scielo* e Periódicos da CAPES

Base de dados ➡	<i>Scielo</i>	Periódicos CAPES	Total de ocorrências
Buscas avançadas	113	11	124
Selecionados	05	03	08

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Quadro 4 – Dados referentes às publicações selecionadas nos portais *Scielo* e Periódicos da CAPES

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Portal
2017	Oferta de Educação Infantil em área rural no Estado da Paraíba: aspectos quantitativos	Fernanda de Lourdes Almeida Leal Fabiana Ramos Fabiola Cordeiro de Vasconcelos José Vilton Costa	Oferta. Educação Infantil. Crianças. Rural.	<i>Scielo</i>
2017	Educação Infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil	Isabel de Oliveira e Silva Iza Rodrigues da Luz	Famílias rurais. Educação Infantil. Educação Infantil do Campo.	<i>Scielo</i>
2017	Memórias e atualidades da Educação Infantil no Assentamento de Vila Nova, Santa Rosa do Sul, Santa Catarina	Cynthia Nalila Souza Silva Soraya Conde Franzoni	Educação Infantil. Educação do Campo. Assentamentos rurais.	<i>Scielo</i>
2018	Os impactos do PAR na Educação Infantil do campo: um estudo exploratório	Arlete Ramos dos Santos Elenice de Brito Teixeira Silva Cândida Maria Santos Daltro Alves	Educação do campo. Educação Infantil. Plano de Ações Articuladas. Políticas públicas.	Periódicos CAPES
2019	Um retrato da Educação Infantil no/do Campo no Rio Grande do Sul	Crisliane Boito Simone Santos de Albuquerque	Educação Infantil. Educação do Campo. Oferta educacional.	Periódicos CAPES

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Além das buscas realizadas nos Portais de Periódicos, foi considerado relevante para este levantamento a busca de artigos na Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC, publicação contínua com escopo vinculado à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa nacional e internacional, conforme consta na descrição da Revista. Foram consultadas todas as edições disponíveis deste periódico; compreendendo o período de 2016 (primeira edição da revista) a 2023.

Os procedimentos de busca na RBEC consistiram na leitura de todos os títulos das publicações e seleção para leitura pormenorizada dos artigos cujas temáticas vinculam-se à Educação Infantil do Campo e aos bebês residentes em áreas rurais, especificamente. Dos 444 títulos de artigos lidos, apenas 06 (Coppe e Knof, 2016; Moreira, Matos Rosa e Oliveira, 2017; Alves, Jesus e Oliveira, 2020; Silva e Freire, 2021; Almeida, Nicoletti e Robaina, 2023; Nunes e Freitas, 2023) abordaram temáticas relacionadas à Educação Infantil do Campo, dos quais apenas o trabalho intitulado “O financiamento da Educação Infantil nos municípios da região do Jalapão – Tocantis: (in) capacidades e desigualdades no atendimento da meta 1 do PNE/PME” (Silva; Freire, 2021) foi selecionado para esta revisão por tratar de questões relacionadas ao atendimento em creche, precisamente sobre o financiamento da Educação Infantil em municípios de pequeno porte. Esse é um debate relevante para esta pesquisa, uma

vez que a consideração do tamanho dos municípios pode revelar dimensões que auxiliem na compreensão do objeto pesquisado.

No Portal da ANPED, as buscas foram realizadas nos Grupos de Trabalho (GT) cujos interesses podem perpassar dimensões abordadas nesta pesquisa. Foram consultados os trabalhos completos e os pôsteres de nove reuniões dos seguintes GTs: GT 03 – Movimentos Sociais e Educação; GT 06 – Educação Popular; GT 07 – Educação de 0-6 anos e GT 20 – Psicologia da Educação, no período compreendido entre o ano de 2009 e 2021.

Foram encontrados nove trabalhos – seis trabalhos completos e três pôsteres – relacionados com o tema pesquisado. Inicialmente foram lidos os títulos de cada trabalho dos GTs escolhidos e, posteriormente, foi realizada a consulta aos nove trabalhos de modo completo (Martins, 2009; 2011; Coco, 2011; Tiriba, 2011; Conde; Farias, 2011; Gonçalves; Aquino, 2019; Rodrigues; Carmo, 2019; Matta, 2019; Azevedo, 2019).

Quadro 5 – Dados referentes aos trabalhos consultados na ANPED (2009-2021)

	Autores (as)	Título	Ano	Reunião	GT
01	MARTINS, Rosimari Koch	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural	2009	32 ^a	GT 07
02	MARTINS, Rosimari Koch	Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para filhos os menores de quatro anos.	2011	34 ^a	GT 07
03	CÔCO, Valdete	Educação Infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo	2011	34 ^a	GT03
04	TIRIBA, Léa	Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença	2011	34 ^a	GT07
05	CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel	Desafios da educação do campo na atualidade: Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense.	2011	34 ^a	GT03
06	GONÇALVES, Bárbara de Oliveira; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão	Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade	2019	39 ^a	GT07
07	RODRIGUES, Vandreia de Oliveira; CARMO, Eraldo Souza	O direito à educação no campo: reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação	2019	39 ^a	GT03
08	MATTA, Yamilli Karen Rodrigues de Pinho	As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância.	2019	39 ^a	GT07
09	AZEVEDO, Elder dos Santos	O contexto de pertencimento e participação de uma escola pública situada em uma comunidade rural: Reflexões sobre seus impactos para o trabalho pedagógico e de pesquisa.	2019	39 ^a	GT06

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

As discussões realizadas pelas autoras dos trabalhos selecionados focam, em alguma medida, as experiências de crianças e famílias com a escola nas áreas rurais. No entanto, nenhum deles tematizou a questão do atendimento dos bebês em creche do/no campo. Na Tabela 2 é possível observar o número de trabalhos apresentados e relacionados com a temática desta tese, de acordo com os GTs e períodos selecionados.

Tabela 2 – Trabalhos apresentados nos GT03, GT06, GT07 e GT 20 da 32ª a 40ª Reunião Anual da ANPED e relacionados com o estudo

GRUPOS DE TRABALHO PESQUISADOS ➔	Ano	GT03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos		GT06 Educação Popular		GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 Anos		GT20 Psicologia da Educação	
		Apr.	Rel.	Apr.	Rel.	Apr.	Rel.	Apr.	Rel.
Reunião Anual									
32ª	2009	07	00	13	00	16	01	12	00
33ª	2010	12	00	10	00	17	00	10	00
34ª	2011	17	01	10	00	15	02	13	00
35ª	2012	15	00	13	00	18	00	10	00
36ª	2013	08	00	12	00	12	00	07	00
37ª	2015	21	00	18	00	27	00	18	00
38ª	2017	21	00	20	00	17	00	18	00
39ª	2019	32	02	27	01	31	02	16	00
40ª	2021	40	00	29	00	61	00	28	00

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

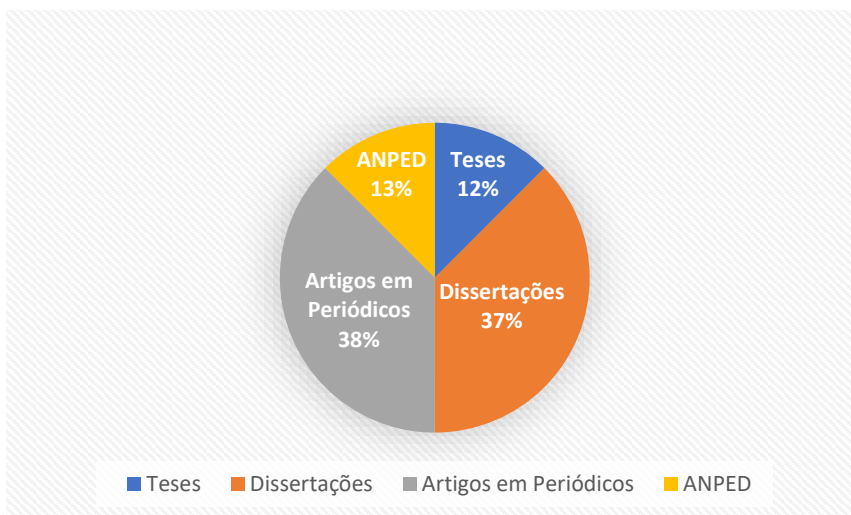
Legenda: **Apr.** = total de trabalhos apresentados no GT. **Rel.** = quantidade de trabalhos identificados que tem relação com tema da pesquisa

Especificamente no GT07, Educação de 0-6 anos, dos 214 trabalhos apresentados no período pesquisado (2009-2021), 05 trazem questões relacionadas à educação de crianças residentes em áreas rurais. Estes trabalhos abordam os seguintes temas: experiências educativas das crianças menores de quatros anos no âmbito familiar e social em uma localidade rural; expectativas das famílias de uma área rural em relação à educação pública (Educação Infantil); os sentidos da demanda por creche e pré-escola em uma comunidade indígena da etnia Tupinambá; processos de participação política das crianças na comunidade e na escola e a gramática das culturas da infância na perspectiva das crianças moradoras no campo. Foi possível perceber que os bebês residentes em áreas rurais não foram foco de nenhuma dessas pesquisas.

No gráfico 3 abaixo, apresentamos a distribuição das publicações selecionadas neste levantamento. Os trabalhos acadêmicos escolhidos estão distribuídos em quatro categorias, com

predominância de dissertações (37%) e artigos em periódicos (38%). O restante é composto por teses (12%) e artigos apresentados na ANPED (13%), conforme ilustrado no gráfico.

Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos selecionados por tipo de publicação



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

O resultado deste levantamento revelou que, apesar do aumento no número de estudos sobre a Educação Infantil do e no Campo nos últimos anos, como corroborado pelo estudo de Silva, Luz e Cordeiro (2019), ainda há uma escassez de pesquisas focadas na questão do atendimento de bebês em creches nos diferentes territórios rurais do Brasil, considerando diferentes pontos de vista. Justifica-se, dessa maneira, a necessidade de ampliação de pesquisas que busquem debater e aprofundar esta temática.

Os dados produzidos nesta revisão possibilitaram a organização e sistematização das análises a partir de dois eixos: o primeiro inclui os estudos que tematizaram as expectativas e concepções das famílias do campo acerca do cuidado e educação de crianças de 0 a 3 anos em creche. O segundo reúne trabalhos que abordam aspectos da oferta de Educação Infantil em contextos rurais, com enfoque no atendimento em creche.

4.1 As expectativas e concepções das famílias do campo acerca do atendimento em creche: o que dizem as pesquisas

Neste eixo, analisamos os trabalhos (Martins, 2011; Lima, 2012; Araújo, 2013; Reis, 2015; Ribeiro, 2016; Leineker, 2016; Silva; Luz, 2017; Lacerda, 2019) que tematizaram, dentre outras dimensões, as expectativas e concepções das famílias acerca do compartilhamento do cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas em territórios rurais. Todos esses estudos realizaram trabalhos empíricos buscando ouvir diferentes sujeitos do campo e, em especial, as mulheres-mães acerca das condições e modos de vida em contextos rurais, acesso a políticas públicas, especialmente, a creche, dentre outros temas. Assim sendo, a consideração do ponto de vista das famílias sobre o atendimento dos bebês em creches em diferentes territórios rurais é um ponto que merece destaque neste conjunto de trabalhos.

Depreende-se desse primeiro grupo de trabalhos alguns pontos relevantes: a ausência de oferta de creche para os bebês residentes nas diferentes áreas rurais pesquisadas; as expectativas e necessidades das famílias em relação ao compartilhamento dos cuidados e educação dos bebês do/no campo; a pouca compreensão sobre o funcionamento concreto do direito à educação dos bebês e crianças pequenas pelas famílias residentes em áreas rurais.

No que diz respeito à ausência de oferta de creche para os bebês do/no campo, os dados apresentados nos trabalhos revelam um cenário de desigualdades no que se refere ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, como mostram também os dados da Pesquisa nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012) e os estudos de Rosemberg e Artes (2012).

Araújo (2013), que teve como principal objetivo compreender o cotidiano de crianças de 0 a 3 anos moradoras de uma comunidade rural assentada, mostrou que os dias das crianças dessa faixa etária não se restringem ao espaço doméstico; elas participam de diferentes atividades, em diferentes espaços, no campo e na cidade. A autora destaca como um dado relevante da pesquisa a ausência de políticas públicas para essa faixa etária no Campo, fato que influencia diretamente o modo como as famílias se organizam e o acesso aos direitos das crianças. As famílias pesquisadas demonstram a necessidade de serem assistidas nas áreas da saúde, lazer e assistência social. Sobre a educação dos bebês e das crianças bem pequenas em espaços institucionais, a pesquisadora considera que pesquisas complementares poderiam dizer se é desejo das famílias e mulheres que suas crianças fossem atendidas em creches.

A escuta das famílias residentes em áreas rurais nas pesquisas de Martins (2011), Lima (2012), Reis (2015), Ribeiro (2016), Leineker (2016), Silva e Luz (2017) e Lacerda (2019)

fornece um conjunto de dados que favorece a compreensão de elementos condicionantes da demanda por creches do/no campo e possibilita uma melhor compreensão das necessidades do atendimento de bebês nesse tipo de instituição.

Sobre a demanda, os estudos apontam como referência o conceito apresentado por Rosemberg (2001). Conforme a pesquisadora, a demanda é uma necessidade sentida e expressa. “Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc.)” (p.25).

O trabalho de Rosimari Koch Martins (2011) intitulado “Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos” apresentado no GT 07 da ANPED, ajuda-nos na compreensão sobre a demanda das famílias do campo por creche e pré-escola. Foram investigadas 46 famílias com crianças de até 4 anos, da localidade rural de São José, no município de Braço do Norte - SC. O estudo constatou que as mães eram as principais cuidadoras das crianças na comunidade. Em relação aos cuidados e educação dos bebês e crianças bem pequenas, o estudo mostrou que as famílias manifestam preferência em manter os filhos no meio familiar até ingressarem na escola pública (pré-escola). Por outro lado, quando indagadas sobre que “tipo de ajuda a família gostaria que fosse oferecida pela administração pública para o cuidado e educação do(s) filho(s) pequeno(s), além do âmbito familiar”, identificou-se nas 44 das 46 respostas das famílias entrevistadas “expectativas pelo equipamento **creche**” (Martins, 2011, p.10).

No que se refere às concepções das mulheres-mães residentes em áreas rurais acerca do atendimento de bebês, dados semelhantes aos apresentados no estudo de Martins (2011) foram encontrados nas pesquisas de Lima (2012), Ribeiro (2016), Leineker (2016) e Silva e Luz (2017). Para as mulheres-mães entrevistadas em diferentes comunidades rurais brasileiras, a “família é o local mais adequado para a criança de 0 a 3 anos se desenvolver” (Leineker, 2016, p.135). Frequentar uma instituição de Educação Infantil nessa idade, na visão das entrevistadas, pode significar prejuízos para os bebês e as crianças bem pequenas e, portanto, só se justificaria a necessidade desse tipo de atendimento para as mulheres que trabalham fora do ambiente doméstico, conforme constatado por Lima (2012). Por meio dos dados apresentados, nos interrogamos sobre a permanência de uma visão estigmatizante e preconceituosa em relação ao atendimento em creche, algo já identificado pela literatura da área da Educação Infantil, notadamente em contextos urbanos, conforme evidenciamos no estudo pioneiro de Vieira (1988), discutido no Capítulo 3 desta tese.

Consideramos relevante chamar a atenção para a responsabilidade do Estado na manutenção desta visão, visto que a negação do direito à Educação contribui de forma perversa para esta realidade como podemos apreender do conceito de demanda latente citado acima, visto que esta pode ser maior quando há o desconhecimento ou a não oferta do equipamento creche.

Concepções que tratam o atendimento em creche como um tipo de atendimento voltado para as mulheres que trabalham fora do ambiente doméstico, ou seja, como um direito das mães trabalhadoras foram recorrentes nos trabalhos que compõem este eixo de análise. No estudo de Reis (2015), que ouviu mães na região rural de Pouso Alegre, Minas Gerais, evidenciou-se uma associação do atendimento em creche com a “liberdade pra poder trabalhar sem preocupação” (p.130). Ainda que não tenham conhecimento pessoal sobre como é o atendimento em creche, as entrevistadas manifestaram opiniões totalmente favoráveis a esse atendimento, entendendo que a falta de creches pode levar a uma restrição das mães ao âmbito familiar.

A pesquisa de Martins (2011) mostrou que embora as famílias pesquisadas manifestem o desejo de manter os bebês e as crianças pequenas em casa, algumas mães entrevistadas gostariam de poder contar com o atendimento em creche para cuidar dos seus filhos pequenos e “ficarem liberadas a buscar uma nova opção de trabalho no meio urbano e, com isso, poderem contribuir na renda familiar” (p.10). A percepção da creche enquanto alternativa para permitir o trabalho materno e atender as necessidades das famílias do campo também foi evidenciada por Lima (2012).

Esses trabalhos revelam que na percepção de algumas mulheres-mães do campo a creche é sinônimo de liberdade para poder trabalhar com tranquilidade na roça ou na cidade, como mostram as pesquisas de Martins (2011) e Reis (2015). Entretanto, há outros trabalhos que revelam percepções no sentido inverso, que pode ser expressa na frase “preciso trabalhar para ter direito à creche”. Nesses casos, são mães que supõem que por não terem registro formal de trabalho, seus filhos também não teriam direito à Educação Infantil (Leineiker, 2016). Resultados semelhantes são encontrados nos estudos de Alves e Côco (2019) e Araújo, Auer e Neves (2019) que evidenciam o quanto a manutenção de critérios de matrícula relacionados ao trabalho materno e/ou condição socioeconômica das famílias podem dificultar a compreensão de que a Educação Infantil é um direito de bebês, crianças e famílias.

A compreensão do direito à creche pelas famílias é um elemento que tensiona o debate acerca do acesso à Educação Infantil nos contextos rurais e urbanos. Sobre essa questão Rosemberg (2015) pontua que:

Se, por um lado, a oferta das creches pode permitir o trabalho profissional de mães, a ambiguidade e mesmo o estigma contra a creche provocaram a concepção de que os bebês só devem frequentar creches quando suas mães trabalham. Ou seja, a creche também pode ser vista apenas como um direito ao trabalho das mães e não um direito à educação dos filhos. A educação inicial também pode ser vista exclusivamente como assistência ou direito à educação dos bebês sem contemplar a perspectiva do direito das mulheres ao trabalho (p.177).

Para as mulheres trabalhadoras do/no campo, a creche pode ser considerada também como um local de guarda e proteção dos bebês e crianças bem pequenas durante o período em que as mães precisam trabalhar fora de casa, conforme mostram os dados dos estudos de Reis (2015) e Leineker (2016). A pesquisa de Leineker (2016), que ouviu 40 mulheres-mães do campo cujos filhos não têm acesso à Educação Infantil, revelou que para algumas mães entrevistadas a possibilidade de contar com a creche significaria oportunizar às crianças melhores condições de saúde, alimentação e segurança frente aos riscos (convívio com animais, variações climáticas, entre outros) aos quais elas são expostas diariamente no campo. Nessa mesma perspectiva, os relatos de mães entrevistadas no estudo de Reis (2015), revelaram que as necessidades atreladas ao trabalho fazem com que, mesmo com a falta de conhecimento sobre a creche, “ter um lugar que supostamente seja apropriado para o cuidado e a educação, onde as crianças possam usufruir de abrigo, alimentação, cuidado e segurança, tendo profissionais, capacitados ou não”, é melhor que submeter os filhos a acompanhar os pais no trabalho da lavoura (Reis, 2015, p.131). As participantes da pesquisa percebem a creche como um lugar que proporciona tranquilidade para que as mães trabalhem sem culpa de submeter os filhos pequenos a grande carga de sofrimento.

No que se refere à relevância da creche para a entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho, Rosemberg (2015) assinala que vários estudos apontam para a importância desse tipo de atendimento, que, “além de apoiar a equidade de gênero, pode ter repercussão no combate à pobreza [...]” (p.177). Para a autora:

Os impactos positivos do trabalho materno na renda são observados a partir de modelos completos da creche, ou seja, daqueles que buscam integrar ambos os direitos, o da educação e cuidado das crianças e do trabalho das mães. Modelos de educação inicial incompletos, voltados, por exemplo, exclusivamente à estimulação das crianças ou à educação das mães em casa não dão conta das necessidades laborais dos pais (Rosemberg, 2015, p. 178).

Por fim, em relação à demanda por creches do/no campo, os estudos que compõem este eixo de análise mostram que muitas famílias residentes em áreas rurais efetivamente desejam/necessitam ter à disposição esse tipo de atendimento para os seus bebês e crianças bem pequenas, entretanto alguns fatores impedem que essas necessidades de fato se apresentem

como demanda para a política pública, o que a caracteriza como latente. O isolamento geográfico das residências, a precariedade das estradas e do transporte coletivo nas áreas rurais e a desconfiança das famílias em relação ao serviço oferecido pela creche – visão estereotipada da instituição – são exemplos de fatores que contribuem para que a demanda por creche não seja explicitada para o poder público.

4.2 Aspectos relacionados à oferta de creche do/no campo

Neste segundo eixo de análise, encontram-se os trabalhos que apresentam em seus debates aspectos da oferta de Educação Infantil para os bebês e crianças bem pequenas do/no campo, são eles: Leal et al, 2017; Silva; Franzoni, 2017; Santos et al, 2018; Boito; Albuquerque, 2019; Silva; Freire, 2021; Lemos, 2021 e Andrade, 2022.

Os dados apresentados neste segundo grupo de estudos são oriundos de pesquisas realizadas nas regiões Norte, Nordeste e Sul do Brasil. Apenas os estudos de Lemos (2021) e Andrade (2022) não são do tipo artigo. Trata-se, portanto, de duas dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, que tematizam a organização e a oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em diferentes territórios rurais da Paraíba.

No que se refere ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas nas áreas rurais pesquisadas, sem pormenorizar, os dados dos trabalhos selecionados revelam um cenário no qual a oferta de creche pode ser caracterizada pela insuficiência, discriminação e precariedade, conforme apontaram Rosemberg e Artes (2012) em pesquisa realizada sobre as condições de oferta de Educação Infantil nos contextos rural e urbano. Para as referidas autoras, no processo de regulamentação e implementação da Educação Infantil:

[...] tem-se observado uma dificuldade (ou mesmo rejeição) de incorporação das creches ao sistema de ensino, o que transparece em diversos indicadores, desde sua exclusão inicial de marcos legais – como ocorreu na primeira proposta da Lei nº 11.494, que instituiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), até o estabelecimento de metas quantitativas inferiores para a expansão da oferta, como preconizado pelos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) (Rosemberg; Artes, 2012, p.18).

Leal *et al* (2017), ao discutirem dados quantitativos referentes à realidade da oferta de Educação Infantil na Paraíba, com foco no contexto rural, no período compreendido entre 2005 e 2014, ressaltam as desigualdades nas taxas de atendimento das crianças com idade de frequentar a Educação Infantil no Estado. De acordo com as autoras:

Em 2014, o percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentavam escola/creche alcançou 21,4%, sendo essa taxa em área rural bem inferior ao observado em área urbana — 10,2 e 23,7%, respectivamente. A esse respeito, cabe observar que o baixo atendimento em creche, sobretudo em área rural, tem efeito significativo no percentual total do atendimento (51,9%), uma vez que, considerados os grupos etários de 4 a 5 (86,2%) e 6 anos (97,9%), os percentuais se aproximam da universalização (Leal et al., 2017, p. 339).

Diante desse cenário, as pesquisadoras ressaltam a necessidade de maiores investimentos na ampliação da oferta para as crianças de 0 a 3 anos, que inclui os bebês, já que na Paraíba, conforme os dados do PNAD em 2014, mais da metade das crianças em idade de frequentar a Educação Infantil estavam nessa faixa etária. Para as autoras do estudo, “esse talvez se constitua como o principal desafio a ser enfrentado pelo estado nos próximos anos, uma vez que, apesar de a expansão das matrículas em creches ter se mostrado em ascensão, inclusive no contexto rural, urge aproximá-la da expansão verificada na pré-escola a partir de 2010” (Leal et al., 2017, p. 344).

Ainda em relação à oferta de matrículas, Boito e Albuquerque (2019) ao analisarem a realidade do Rio Grande Sul com base nos dados da PNAD (2010), constataram que dos 497 municípios que compõem o Estado, poucos eram os que possuíam matrículas em escolas nas áreas rurais. No que se refere ao atendimento de 0 a 3 anos, os percentuais de municípios gaúchos com oferta de matrículas para esta faixa etária eram de apenas 2,02%, em creche parcial e 6,04% em creche integral. Ademais, segundo Boito e Albuquerque (2019):

No que tange à ampliação de matrículas no campo no Rio Grande do Sul, é possível observar a disparidade na sua evolução, em dois aspectos principais: a) a localização, uma vez que, no período de 2010 a 2016, a etapa da pré-escola parcial teve crescimento de 86% em áreas urbanas, ao passo que a expansão na área rural foi de 39%; b) a faixa etária, embora as matrículas rurais em creche parcial tenham tido um aumento de 418%, o atendimento passou de apenas 65 para 337 matrículas, reafirmando a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas residentes no campo gaúcho (Rosemberg, 2012; Rio Grande do Sul, 2016) (p.829).

A configuração de um quadro caracterizado pela pouca oferta de vagas em creches nas áreas rurais parece refletir também algumas concepções arraigadas sobre a centralidade materna nos cuidados e a educação dos bebês, conforme discutimos no primeiro eixo de análise deste texto e no Capítulo 3. Em relação a esse aspecto da oferta, Lemos (2021) ao ouvir diferentes atores da política pública (Secretário de Educação municipal, Presidente do Conselho Municipal de Educação e Coordenadoras da Educação Infantil) sobre as condições de oferta de Educação Infantil na área rural pesquisada, constatou que há uma compreensão por parte da gestão municipal de que a baixa procura das famílias por creche decorre de resistências e preconceitos com esse tipo de instituição, especialmente em relação às instituições públicas.

No caso dos bebês e das crianças bem pequenas que residem no campo ainda segue muito forte a ideia de que as famílias cuidam das crianças e, portanto, creches são desnecessárias. A ideia de “baixa procura por creches” como causa da pouca oferta também foi evidenciada na pesquisa realizada por Santos *et al.* (2018). Conforme Lemos (2021), “esta visão, que ainda não foi superada, se torna perigosa em contextos em que o Estado quer se eximir de seu dever para com a Educação das crianças” (p. 94).

No que concerne à atuação do poder público, Silva e Franzoni (2017) ao pesquisarem a Educação Infantil em um assentamento rural, localizado no município de Santa Rosa do Sul, Santa Catarina, verificaram que:

[...] sobressai a inexistência de creches e o número considerável de crianças na faixa etária de zero a três anos que permanecem fora da escola. Embora os pais considerem importante o papel da escola na comunidade, a Educação Infantil ainda não é requisitada pelas famílias como um direito e como um atendimento essencial desde a creche. Permanece uma quietude das famílias em relação a essa questão, o que oportuniza que o poder público não cumpra, na integralidade, aquilo que a legislação brasileira já preconiza, atualmente, para a educação das crianças do campo. Há, portanto, um direito que não está explícito e se faz desconhecido. Por outro lado, a valorização que a comunidade dedica à escola pode ser um caminho para futuras mudanças, assegurando o respeito aos direitos tão duramente conquistados pelos trabalhadores do campo em relação à educação de suas crianças (Silva e Franzoni, 2017, p.358).

Um outro aspecto destacado sobre a oferta de creche diz respeito ao financiamento da Educação Infantil em municípios de pequeno porte. O artigo de Silva e Freire (2021) buscou compreender a política de financiamento educacional dos municípios da região do Jalapão para a universalização da Educação Infantil em atendimento à Meta 1 do PNE/PME. Em relação ao atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, dos oito municípios que compõem a região, apenas três ofertaram vagas no período investigado (2014 a 2018).

Os autores realizaram alguns apontamentos acerca do financiamento da Educação Infantil na realidade pesquisada, dados que tem particular relevância se considerarmos como cenário os municípios de pequeno porte nas diferentes regiões brasileiras, são eles: i) os relatórios de ciclo de monitoramento das metas do PNE-INEP mostraram que a Meta 01 ainda não conseguiu se efetivar e que o crescimento é lento, realidade também presente na região do Jalapão; ii) a pesquisa revelou que o FUNDEB se tornou a principal capacidade legal de financiamento para os municípios, principalmente os de pequeno porte como os da região do Jalapão; iii) constatou-se uma falha nas relações de colaboração entre os entes, uma vez que os municípios tornaram-se responsáveis diretos pela oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, etapas mais onerosas da educação básica, os recursos disponibilizados atualmente são insuficientes e iv) ressalta-se a necessidade de uma maior operacionalização do

regime de colaboração no sentido de garantir o atendimento das necessidades dos municípios pequenos que são totalmente dependentes dos recursos do FUNDEB e não conseguem cumprir o que está posto nos Planos Municipais de Educação.

Na esteira desse debate, Santos *et al.* (2018) discutem as ações do PAR – Plano de Ações Articuladas, criado pelo Decreto nº 6.094/2007 – na política de Educação Infantil do campo em três municípios baianos. Foi observado que, no recorte temporal utilizado para a construção dos dados (2013 -2017), houve algumas ações implementadas por meio de programas educacionais, como: Escola Ativa, Escola da Terra, Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional para Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo, Projovem Campo Saberes da Terra. Em relação à Educação Infantil, os dados revelaram que:

[..] o pacto federativo, embora articule diferentes dimensões para o atendimento educacional, ainda não significa um avanço na cobertura do atendimento às crianças do campo e na consideração das especificidades das práticas nessa etapa da educação. Os três municípios focalizados no estudo não ampliaram a efetivação de matrículas e a construção de creches no campo, não possuem setor específico para educação infantil do campo e nem proposta pedagógica articulada com a educação do campo ou Educação Infantil (Santos *et al.*, 2021, p.234).

Depreende-se dos trabalhos apresentados neste eixo a persistência de situações de desigualdade, tanto quantitativa como qualitativa, na oferta de educação para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos residentes em áreas rurais, particularmente os bebês. Também foi possível apreender dos estudos a recorrência de falas de gestores que explicam a falta de oferta de creche nas áreas rurais pela falta de procura das famílias. Isto decorreria, segundo essas falas, das concepções das próprias famílias que entendem o ambiente familiar como o mais adequado para as práticas de cuidado e educação das crianças nessa faixa etária. Por fim, destacam-se nos trabalhos as conclusões que indicam os níveis insuficientes de financiamento da Educação Infantil como obstáculo para a universalização do atendimento em creche, notadamente nas áreas rurais.

4.3 Um breve panorama da produção em Língua Estrangeira

Em relação às publicações internacionais, foi realizada uma pesquisa na base de dados ERIC (Education Resources Information Center), utilizando os seguintes termos: *babies, infants, toddlers, nursery, rural family, rural area e rural communities*. Como nas buscas realizadas nos portais brasileiros, a utilização desses termos de modo cruzado viabilizou o acesso aos trabalhos que apresentavam alguma proximidade com a temática desta pesquisa. Na

Tabela 3, é possível observar os cruzamentos realizados entre os termos e os resultados numéricos encontrados.

Tabela 3 – Dados numéricos sobre as publicações internacionais encontradas

Termos:	<i>Toddlers</i>	<i>Infants</i>	<i>Babies</i>	<i>Nursery</i>
<i>“Rural area”</i>	<i>37 results</i>	<i>51 results</i>	<i>08 results</i>	<i>22 results</i>
<i>“Rural communities”</i>	<i>12 results</i>	<i>13 results</i>	<i>39 results</i>	<i>22 results</i>
<i>“Rural family”</i>	<i>35 results</i>	<i>17 results</i>	<i>16 results</i>	<i>16 results</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Assim como no levantamento de estudos nas bases acadêmicas brasileiras, um número reduzido de trabalhos sobre a temática em questão foi encontrado na base ERIC. Ainda que ocorresse a mudança de termos nas buscas avançadas, um número considerável de trabalhos repetidos aparecia nos resultados.

Os procedimentos para a escolha dos trabalhos para a leitura pormenorizada foram semelhantes aos adotados na revisão de literatura brasileira. Foram selecionados os artigos revisados por pares e aqueles disponíveis na versão completa pela plataforma. A partir da leitura dos títulos dos trabalhos foi possível evidenciar a predominância de algumas temáticas, como: i) realidade das crianças com deficiência nas áreas rurais; ii) educação alimentar, nutricional e pobreza em áreas rurais; iii) famílias rurais no contexto pandêmico; iv) famílias rurais e bilinguismo; v) famílias rurais e desnutrição infantil; vi) uso da tecnologia na educação das crianças pequenas em contextos rurais e vii) prontidão escolar de crianças residentes em áreas rurais. Alguns poucos trabalhos apresentaram elementos relevantes para a compreensão da situação dos bebês residentes em áreas rurais no que diz respeito ao atendimento em creches.

Dos trabalhos escolhidos, destaca-se o artigo de autoria de De Marco *et al* (2009), “*The relationship of maternal work characteristics to childcare type and quality in rural communities*”, que com base em dados produzidos na Carolina do Norte e na Pensilvânia examinou a relação entre as características do trabalho materno e o tipo e a qualidade dos cuidados infantis em comunidades rurais. Para os autores, a crescente demanda por creches nos Estados Unidos contribuiu para a ampliação das pesquisas sobre os cuidados infantis e para a adoção de programas de subsídios para o atendimento das crianças pequenas. As áreas rurais, no entanto, receberam menos atenção das pesquisas se comparadas com as áreas urbanas, e, portanto, sabe-se menos sobre as questões de cuidado infantil nas comunidades rurais. Os

autores enfatizam que nas áreas rurais as famílias têm menos acesso à creche e que o tipo de trabalho das mães (horários, local, status) impacta na escolha do tipo de cuidado (parentes, creches domiciliares ou centros) dos filhos. Quando as mães trabalham em horários não tradicionais dependem de arranjos menos formais de cuidado infantil, selecionando amigos ou parentes como rede de apoio. Outro dado importante da pesquisa diz respeito às famílias mais favorecidas, essas são mais propensas a escolher centros e receber cuidados de melhor qualidade para seus filhos.

Um segundo trabalho selecionado (Henning-Smith; Kozhimannil, 2015), intitulado *“Availability of Child Care in Rural Communities: Implications for Workforce Recruitment and Retention”* objetivou identificar diferenças na disponibilidade de cuidados infantis por localização rural-urbana em Wisconsin/EUA. As autoras do estudo mostram a relação entre localização geográfica e a disponibilidade de creche, revelando a menor oferta de creche nas áreas rurais (áreas com baixa densidade demográfica), assim como a escassez de trabalhadores na área da saúde para os cuidados infantis. Além da menor oferta de creche nessas áreas, outro dado apresentado diz respeito às altas taxas de pobreza e desemprego nos pequenos municípios pesquisados, adensando os resultados das pesquisas, em diferentes países, que apontam para a relação entre desigualdade social e ausência de creches. As pesquisadoras ressaltam a importância de as ações políticas ultrapassarem o foco no recrutamento individual de profissionais, ampliando a compreensão das questões de forma a considerar os contextos familiares e comunitários.

Ainda sobre a realidade Estadunidense, em especial, a América rural, destaca-se o artigo intitulado *“Child care deserts in New York State: Prekindergarten implementation and community factors related to the capacity to care for infants and toddlers”* (Sipple; McCabe; Casto, 2020) no qual os autores debatem as desigualdades de acesso à creche nas áreas rurais do Estado de Nova York, evidenciando verdadeiros “desertos de cuidados infantis”. O estudo mostrou que famílias rurais com bebês e crianças bem pequenas (até 36 meses) recebem pouco apoio público, ocasionando uma dependência dessas famílias de serviços informais e de baixa qualidade para cuidar e educar os filhos. A relação entre ausência de oferta de creche e pobreza foi relatada pelos autores. O acesso à creche pode ser especialmente limitado em comunidades de baixa renda que também são rurais. Alguns desafios são colocados no que se refere ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas nas áreas rurais pesquisadas: i) demanda dos pais, especialmente em populações escassas; ii) obstáculos relacionados aos transportes (falta de transporte e longas distâncias entre casa e creche); iii) horas de trabalho dos pais fora do padrão.

Sobre os desafios enfrentados na oferta de serviços de cuidado e educação para bebês e crianças pequenas em áreas rurais, destaca-se o trabalho de Mwaipopo *et al* (2021) que nos apresenta a realidade das áreas rurais de Botswana, na África Austral. Os dados apresentados pelos autores mostram que crianças residentes em áreas rurais de países pobres têm menos chances de acesso aos serviços de cuidados e educação na primeira infância. Especificamente nas áreas remotas e rurais de Botswana, os principais desafios relacionados à oferta de serviços de cuidado e educação na primeira infância são: i) baixo acesso aos serviços de educação e cuidado em comunidades rurais e, por outro lado, concentração desses serviços nas áreas urbanas, acessíveis às famílias ricas; ii) restrições de financiamento; iii) desafios nutricionais; iv) disparidade de gênero na prestação de serviços de cuidado e educação (pouca participação dos homens); v) Escassez de professores qualificados e baixa remuneração; vi) alta rotatividade de profissionais; vii) falta de conscientização pública e apoio domiciliar; viii) barreiras de linguagem e ix) falta de infraestrutura adequada.

Em relação à América do Sul, uma recente revisão sistemática de literatura e levantamento de documentos foram realizados por Luz (2024)³⁷ acerca das políticas de educação para bebês e crianças pequenas em sete países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela. De acordo com a autora, os documentos que regulam a educação de bebês e crianças nesses países permitem evidenciar o reconhecimento do direito à Educação para esta faixa etária, embora existam variações na forma como ele deve ser garantido pelo Estado. Um outro dado decorrente deste estudo, diz respeito à constatação da necessidade de mais pesquisas sobre as relações entre obrigatoriedade de matrícula e acesso de bebês e crianças pequenas à Educação Infantil.

Em relação aos bebês e as crianças residentes em territórios rurais, especificamente, destaca-se na pesquisa de Luz (2024) o trabalho intitulado *Educación preescolar en contexto rural: una revisión documental de las políticas públicas en Chile* (Guerrero et al, 2022). Trata-se de uma revisão documental sobre as políticas públicas de educação pré-escolar desenvolvidas no Chile, cujo objetivo foi explorar como as políticas educacionais de atendimento às crianças pequenas responderam às condições socioculturais e geográficas das áreas rurais a partir dos anos 1990. Em muitos aspectos a realidade chilena lembra a brasileira e a de outros países, conforme discutido até aqui. Os autores deste artigo apresentam a população que mora em setores rurais no Chile com grande presença de famílias abaixo da linha da pobreza e onde se

³⁷ No prelo.

encontra uma parcela relevante das crianças chilenas de 0 a 6 anos. Os jardins infantis rurais chilenos apresentam baixa matrícula, dispersão geográfica, problemas de transporte, infraestrutura precária e carência de meios de comunicação. Além disso, os autores apontam a debilidade dos mecanismos para que as instituições educativas com presença nos territórios rurais executem ações e estratégias que respondam a multiplicidade de problemas apresentados. Isso se deve em parte ao fato de as políticas públicas chilenas reduzirem o rural simplesmente ao não urbano, uma vez que definem a condição rural de um agrupamento por um critério demográfico – até duas mil pessoas – sem considerar outros elementos culturais e territoriais que permitam identificar as demandas complexas das famílias rurais. Por fim, evidenciam que as políticas de educação pré-escolar têm a intersectorialidade como estratégia de relevância territorial e que há ainda uma falta de clareza a respeito dos mecanismos específicos de articulação e operação da abordagem da educação pré-escolar nas áreas rurais.

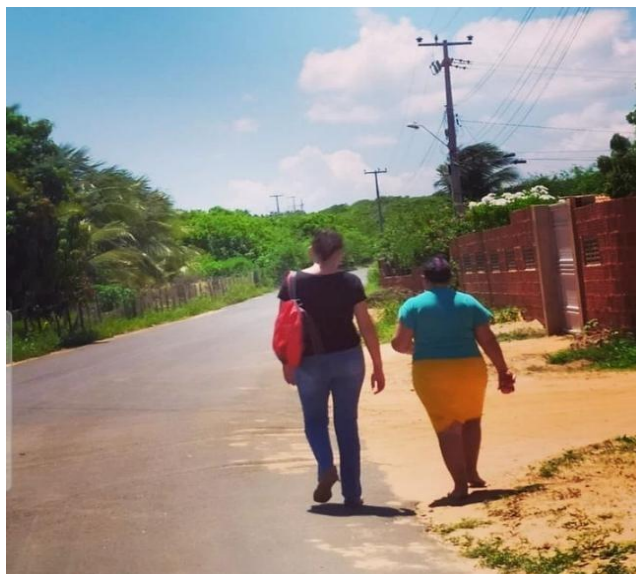
Diante da revisão de literatura apresentada, é possível concluir que o debate acerca do atendimento em creche nos territórios rurais ainda apresenta muitas lacunas, justificando a necessidade de mais pesquisas sobre a temática. A leitura dos trabalhos até aqui possibilitou uma ampliação do nosso olhar acerca do fenômeno pesquisado e mostrou, em certa medida, a complexidade do objeto.

No capítulo seguinte serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para a realização do trabalho de campo na comunidade selecionada para este estudo. Por conseguinte, serão abordadas as escolhas teóricas e metodológicas de cada etapa da pesquisa.

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Naquele tempo nós não tinha nem estrada. A gente ou ia pela praia quando tava seco ou a gente subia aquela duna grande para ir para a escola.
(Eloá, Agente de Saúde)*

Figura 1 – Pesquisadora e Agente Comunitária de Saúde



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

A fala e a fotografia que abrem este capítulo são registros que me ajudam a pensar o caminhar da pesquisa. Seja no ritmo das marés, seja nos passos dados ao longo das estradas de terra, a aproximação com o campo é também um encontro com o movimento, incertezas e afetações provocadas pela potência dos encontros e complexidade das relações. Concordo com Gerber (2021) quando diz que no trabalho de campo:

É preciso aguçar os sentidos, pois muitas vezes estamos tão determinados a garimpar em um lado e não nos damos conta que as onças de ouro podem estar de outro. É preciso olhar, cheirar, tocar, observar, participar, viver a experiência com o máximo que o campo nos possibilitar e nos permitir (p.35).

A chegada ao campo foi marcada pelo constante exercício de interrogar-se sobre as escolhas, possibilidades e desafios que envolvem a tentativa de compreender a questão do atendimento de bebês em creche nas áreas rurais. Que critérios seriam considerados na escolha da comunidade pesquisada? Que tipo de estudo? Que ruralidade? Qual a viabilidade da pesquisa de campo? Que sujeitos participantes? Como chegar ao campo escolhido? Esses são exemplos de questionamentos que surgiram por ocasião da concepção do objeto, nas primeiras

elaborações metodológicas e ao longo da pesquisa de campo no contato com a realidade investigada, pois conforme Minayo (2012): “é preciso imergir na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas no roteiro inicial” (p.623). Na perspectiva de que o caminho se faz caminhando, usando as palavras de Paulo Freire e Horton (2003), mudanças foram acontecendo no decorrer do trabalho de campo, aprimorando dimensões do projeto inicial na aproximação cada vez maior das necessidades emergidas no encontro com os sujeitos e realidades vivenciadas.

Inaugurado o problema de pesquisa – investigar os principais fatores que condicionam a demanda e a oferta de atendimento de bebês em creches do/no campo, a partir de diferentes perspectivas – a abordagem qualitativa se revelou mais adequada pela possibilidade de acessarmos as minúcias do fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, interessa aos pesquisadores qualitativos (Minayo, 2002).

Neste estudo foi essencial considerar as perspectivas dos sujeitos envolvidos acerca dos assuntos apresentados e apreender os sentidos nas interações estabelecidas em cada contexto. A consideração de “que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p.49) orientou o nosso olhar e os nossos passos no chão da comunidade pesquisada.

Pretendemos, neste capítulo, descrever e analisar o percurso da pesquisa, evidenciando as escolhas teórico-metodológicas em cada etapa da construção do material empírico: conversas informais, observações, consulta a documentos e entrevistas semiestruturadas. Para tanto, o capítulo está organizado nas seguintes seções: 5.1 – A perspectiva teórico-metodológica do Estudo de Caso; 5.2 A entrada no campo; 5.3 Os sujeitos participantes da pesquisa; 5.4 Os procedimentos metodológicos utilizados.

5.1 A perspectiva teórico-metodológica do Estudo de Caso

Na elaboração do projeto de pesquisa, definimos os sujeitos participantes tomando como base as categorias apresentadas na Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), entendendo que essa seria uma opção apropriada, tendo em vista as características do objeto de

estudo e os acúmulos teórico-metodológicos da pesquisa nacional. Após essa definição, fomos confrontadas com as questões que envolviam a escolha das comunidades rurais que seriam pesquisadas.

Alguns critérios gerais foram definidos na escolha das comunidades que potencialmente seriam investigadas: ser considerada população rural, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2008; apresentar condições de acesso ao município pela pesquisadora e apresentar certo grau de organização social e capacidade de exercer cidadania para demandar direitos. Além desses critérios para a seleção preliminar, outro elemento muito importante, mas que só poderia ser verificado no contato com a comunidade em uma etapa exploratória, foi a existência de famílias com bebês.

Em relação à quantidade de comunidades, pretendíamos inicialmente realizar a investigação em três localidades distintas (Reserva Extrativista, Assentamento da Reforma Agrária e Pescadores Artesanais). A escolha por diferentes contextos visava contemplar a diversidade presente nos territórios rurais, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre como os sujeitos percebem o compartilhamento dos cuidados e educação dos bebês.

No entanto, o trabalho de campo realizado na primeira comunidade, ainda na etapa exploratória, revelou um cenário mais denso, associado tanto à ampliação da quantidade de sujeitos participantes quanto ao maior volume de informações obtido no contato com a realidade investigada, o que levou a um redirecionamento da pesquisa. Diante disso, a pesquisa passou a focar em uma única localidade – a comunidade de pescadores artesanais de Ponta Grossa, Icapuí-CE – para garantir a qualidade e a profundidade do estudo, considerando as condições e os limites da pesquisa de doutorado.

Tendo em vista a questão central da tese, a perspectiva teórico-metodológica que se apresentou como a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa foi o Estudo de Caso (André, 2013; Lüdke; André, 2013; Lüdke, 2013; Stake, 2013; Yin, 2015), uma vez que possibilita melhor assimilação das complexidades do contexto investigado ao mesmo tempo que destaca as singularidades da realidade específica, focando os fatores relacionados à demanda e à oferta de creche do/no Campo e suas repercussões na efetivação do direito dos bebês e suas famílias à educação em uma comunidade de pescadores artesanais.

De acordo com André (2013), os estudos de caso têm sido historicamente utilizados em diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito e administração, com métodos e finalidades variadas. Na sociologia e antropologia, a origem dos estudos de caso remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago

nos Estados Unidos, cujo “principal propósito era realçar as características e atributos da vida social (Hamel, 1993)” (p.96). Em medicina, psicanálise e psicologia, os estudos de caso tinham inicialmente uma finalidade clínica, sendo usados para diagnosticar problemas e acompanhar tratamentos. Em direito, administração e medicina, são utilizados como recurso didático para ilustrar procedimentos ou estimular debates em situações de ensino. O método de *cases* na administração é especialmente popular atualmente, demonstrando, através de casos exemplares, como empresas ou organizações podem se estruturar, resolver problemas e alcançar sucesso.

Considerando o debate acerca da abordagem qualitativa, André (2013) destaca que nos anos de 1980 o Estudo de Caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais amplo: “o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**” (p.97). Esta compreensão é compartilhada por autores de referência no assunto, especificamente Robert Stake e Robert Yin. Apesar de divergências entre eles, há um consenso em relação ao entendimento de que o estudo de caso qualitativo “constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (Alves-Mazzotti, 2006, p.650).

Na perspectiva de Yin (2015), o estudo de caso é tão apto para produzir conclusões generalizáveis quanto as abordagens estatístico-probabilísticas. A diferença está na forma de considerar e abordar as evidências, assim como no tipo de generalização que cada abordagem pode produzir, segundo o autor:

Os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem” e ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não inferir probabilidades (generalização estatística) (p.22).

No mesmo sentido, Stake (2013), explicando as diferenças entre pesquisa quantitativas e qualitativas, fundamentalmente converge com essa compreensão de Yin (2015) quando afirma que:

A sua singularidade [do caso], ironicamente, pode ser considerada como base para a compreensão do típico e do geral. Em estudos quantitativos, a singularidade individual é tratada como variância do erro. Ao contrário, na pesquisa naturalista, o problema é investigado mais cuidadosamente” (p. 21).

Alves-Mazzotti (2006) aponta que ambos os autores rejeitam a possibilidade de produzir generalizações estatísticas a partir de estudos de caso, confirmando que a pretensão dessa

abordagem é marcadamente diferente das pretensões das abordagens quantitativas. Contudo, isso não significa a impossibilidade de extrapolar o caso e produzir um tipo diferente de generalização compatível com uma abordagem qualitativa, “tanto que cada um deles [autores] propõe uma forma alternativa de generalização, ambas defensáveis, ambas adequadas aos estudos de caso, ambas permitindo a acumulação do conhecimento” (p. 650).

O estudo de caso não é uma escolha simplória e aleatória por um evento ou arranjo isolado. É preciso demonstrar, através de critérios explícitos “que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650). Neste sentido, tanto Yin quanto Stake apresentam critérios para identificação e seleção de casos para estudo e debatem caminhos para produzir generalizações, assim como as características e alcance dessas generalizações.

O exame das concepções desses dois autores indica, portanto, que ambos têm, subjacentes às suas concepções, critérios para a seleção e o desenvolvimento de estudos de caso. Mas mostra também que a inserção do problema na discussão travada na área de conhecimento é necessária em qualquer dos tipos de estudo de caso descritos. Mais especificamente, não há como mostrar porque um caso é crítico, extremo ou único, revelador ou, ainda, exploratório (Yin), instrumental ou, mesmo intrínseco (Stake), sem analisar a produção acumulada na área. Como lembra Stake (2000), os pesquisadores sempre buscam tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso e, para isso, é preciso estar a par da discussão corrente (Alves-Mazzotti, 2006, p. 649).

Assim, seja orientado por uma expectativa explicativa mais ligada a fenômenos sociais complexos, como a de Yin (2015), seja por um enfoque maior na correlação entre o funcionamento dos arranjos sociais com seus efeitos concretos, como em Stake (2013), fica claro que o estudo de caso é uma abordagem suficientemente experimentada e fundamentada para ser considerada segura. Mais que isso, é a mais adequada para explorar e compreender o contexto em que há incidência simultânea de conceitos e fenômenos sociais mais gerais, como gênero, trabalho, território e organização social, e de dimensões operacionais específicas dos arranjos concretos das políticas públicas, desde a conjuntura em que se formam e desenvolvem até os impactos que produzem.

Em relação ao desenvolvimento do estudo de caso qualitativo, André (2013) destaca que, de forma geral, três fases são seguidas: fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e fase de análise sistemática dos dados. Contudo, a autora lembra que são definidas como três fases, mas são, na verdade, “referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras” (p.98).

A revisão de literatura apresentada no capítulo anterior mostrou a escassez de estudos sobre os bebês residentes nos territórios rurais, assim como evidenciou a necessidade de maior compreensão dos fatores condicionantes da oferta e da demanda por atendimento de bebês em creche do/no Campo. Com o interesse de compreender melhor essa conformação de oferta e demanda, o desenvolvimento da etapa exploratória passou a revelar a complexidade do contexto em que se dá a relação entre as famílias, a comunidade e o poder público no que diz respeito ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas na comunidade de Ponta Grossa, com destaque para alguns aspectos bem peculiares da realidade pesquisada.

A apresentação detalhada da comunidade será realizada no próximo capítulo. No entanto, de forma resumida, a primeira peculiaridade a ser destacada para a conformação do Caso é que a comunidade apresenta um grau razoável de organização para defesa de seus interesses, resultado de um passado de resistência territorial, como também a capacidade de incidência sobre o poder público para demandar o atendimento de suas necessidades. Essa configuração diminui a plausibilidade da explicação intuitiva inicial que diria que a não oferta de atendimento decorreria da debilidade organizativa da comunidade, estimulando a investigação por outras explicações menos óbvias.

Ao lado disso, outra peculiaridade que aumentou o interesse pelo Caso é o fato de a comunidade possuir um prédio, qualificado como Centro de Educação Infantil (CEI), mas que não cumpre nenhuma função de atendimento educacional. Esse fato confirma, ao mesmo tempo, que a comunidade tem capacidade de incidir sobre o poder público e que a não oferta de atendimento tem explicação mais complexa.

A terceira peculiaridade, também identificada na fase exploratória, é a presença de outra forma de atendimento às famílias com bebês na comunidade, realizada através de visitas domiciliares, cujo objetivo declarado é o desenvolvimento infantil. Essa forma de atendimento é vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social, o que remete imediatamente aos modelos familiaristas e assistencialista discutidos no Capítulo 3 desta tese.

Ao lado dessas características da comunidade, a etapa exploratória também trouxe informações preliminares que poderiam explicar a falta do atendimento em creche. Tanto nos primeiros contatos informais com sujeitos da comunidade como com sujeitos ligados à municipalidade, a primeira e mais importante explicação informada era a falta de interesse e, por consequência, falta de procura das famílias por atendimento de bebês. Ao mesmo tempo em que essa explicação aparecia como óbvia nos contatos preliminares tanto com os sujeitos da comunidade como do poder público, ela parecia inconsistente ou incompleta por conta das constatações encontradas tanto na revisão de literatura como na discussão sobre as políticas de

atendimento de bebês e crianças pequenas dos últimos cem anos, o que demandou maior aprofundamento para verificar em que medida essa explicação é válida. Diante de tudo isso, estabelecemos como questão norteadora deste estudo: *Quais os principais fatores condicionantes da oferta e da demanda por atendimento em creche nos territórios rurais, a partir das perspectivas dos diferentes sujeitos do campo, e suas repercussões na efetivação do Direito dos bebês e das famílias à educação no contexto de uma comunidade de pescadores artesanais localizada no interior do Ceará?*

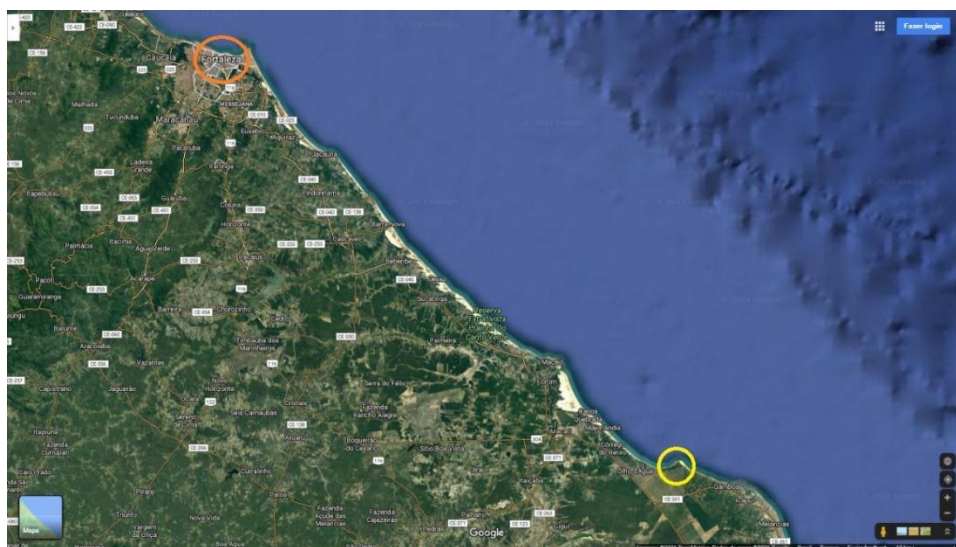
5.2 A entrada no campo de pesquisa

Antes mesmo da chegada à comunidade selecionada, alguns contatos preliminares foram realizados ainda no ano de 2020 com pessoas de referência que atuam em organizações e movimentos sociais³⁸ de luta pela Reforma Agrária e/ou de defesa dos Povos do Mar no Ceará. Nesses contatos foram apresentadas as pretensões da pesquisa e explicado o perfil desejado de comunidades que poderiam ser pesquisadas. Como resultado, foram identificadas algumas comunidades que seriam potencialmente campo de pesquisa, conforme os critérios previamente estabelecidos.

Em relação à comunidade de pescadores artesanais, foi escolhida a comunidade de Ponta Grossa, no município de Icapuí, litoral leste do Ceará, distante aproximadamente 200km da capital e 21km da sede do município. A comunidade se mantém organizada para resistir a pressões da especulação imobiliária, tendo conseguido estabelecer entre os moradores um acordo para que ninguém venda terras para pessoas de fora da comunidade. Outro indício da sua capacidade organizativa é o fato de integrar uma rede de turismo comunitário. Além disso, há na comunidade um prédio (Centro de Educação Infantil - CEI), construído pelo município, o que indica capacidade de exercer pressão política para garantia de direitos.

³⁸ Integrantes do Instituto Terramar, “organização da sociedade civil sem fins lucrativos cujo objetivo é contribuir para a justiça socioambiental na Zona Costeira do Ceará. Sua atuação está voltada, principalmente, para a garantia de direitos coletivos e individuais de comunidades tradicionais costeiras do Ceará, em especial os direitos ao meio ambiente, ao território, à diversidade cultural, ao trabalho e ao exercício político”. Disponível em: <https://terramar.org.br> e membros do Setor de Educação do MST no Ceará.

Figura 2 – Destaque para a Comunidade de Ponta Grossa (círculo amarelo) e a posição em relação à capital – Fortaleza (círculo laranja)



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Para a entrada no campo, foi elaborado um plano que contemplou informações sobre a comunidade escolhida para a realização da pesquisa (APÊNDICE A). Dados como a localização, contato dos representantes das Secretarias de Educação Municipais, representantes de coletivos e movimentos sociais locais foram imprescindíveis para a chegada ao campo (Yin, 2015).

É importante destacar que antes de iniciarmos o trabalho de campo, todos os protocolos de autorizações estabelecidos e orientados pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG foram cumpridos. As seguintes etapas foram realizadas até a aprovação do projeto: aprovação do projeto de pesquisa pelo PPGE (Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da UFMG) mediante Parecer; aprovação do Projeto de Pesquisa pelo COEP; e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE C) pelas famílias, representantes das Secretarias de Educação, movimentos sociais e gestores participantes da pesquisa.

5.2.1 A comunidade de Ponta Grossa: primeiras aproximações

A comunidade selecionada para a realização deste estudo foi a de pescadores artesanais, na praia de Ponta Grossa, Icapuí, litoral leste do Ceará. Os contatos iniciais foram estabelecidos no ano de 2021, de modo informal, por meio da Rede Cearense de Turismo Comunitário – Rede

TUCUM³⁹. Conseguimos o contato de um representante da Associação de Moradores e estabelecemos, a partir de então, uma proximidade necessária para dar prosseguimento à pesquisa de campo. Ainda no ano de 2021, apesar das restrições da pandemia da Covid-19, foi possível passar duas semanas na comunidade aprofundando o contato com as pessoas e desenvolvendo aspectos da etapa exploratória que auxiliaram na compreensão das dinâmicas que conformam a ruralidade local. Esses primeiros movimentos se fundamentam nas reflexões sobre pesquisa qualitativa de estudos com base empírica propostas por Minayo (2012), que assim se posiciona sobre esta etapa:

Dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem. É preciso ir a campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo (p.623).

Em 2022, com o arrefecimento da pandemia, retorno à comunidade para a realização das entrevistas com as famílias, representantes de movimentos sociais e técnicos da Secretaria de Educação. Retomo o contato com o então ex-presidente da Associação de Moradores, a quem atribui o nome fictício de Israel⁴⁰, e marcamos um encontro para falarmos sobre a pesquisa e, de modo mais específico, sobre a realização do trabalho de campo. O local e horário escolhidos para a nossa conversa foram sugeridos por ele. Em outubro de 2022, no fim da tarde, encontro Israel e sua companheira na sala da casa. Fui recebida com entusiasmo e logo iniciamos a conversa sobre os bebês que residem na comunidade. Quando iniciei a minha fala ressaltando o interesse sobre a vida dos bebês na comunidade, um ar de espanto e admiração surgiu na sala. As expressões de curiosidade foram acompanhadas de um “*nossa que interessante!*” e “*nunca tinha parado para pensar nos bebês!*”.

Daquele momento em diante, percebi que seria interessante observar e registrar as reações das pessoas ao tomar conhecimento do tema da pesquisa. Isso parecia revelar o quanto a temática em questão poderia aflorar dúvidas, espantos e reflexões sobre a educação e o cuidado dos bebês nas áreas rurais, pois como afirma Minayo (2012): “o trabalho de campo não

³⁹ A Rede TUCUM atua desde o ano de 2008 no Estado do Ceará por meio de uma articulação das comunidades na zona costeira, tendo como foco o turismo de base comunitária. Segundo a Rede TUCUM, esse tipo de turismo promove trocas culturais e fortalece as atividades tradicionais como a agricultura e a pesca artesanal. Fonte: edetucum.org.br/rede-tucum/quem-somos/

⁴⁰ Conforme os critérios éticos estabelecidos para o estudo, todos os nomes das pessoas participantes da pesquisa apresentados neste texto são fictícios.

é um exercício de contemplação. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico (p.624). A seguir, um trecho do diário de campo referente ao encontro com Isael:

Para saber mais sobre os bebês, Isael recomendou uma conversa com a Agente de Saúde e enfermeira da comunidade. As crianças com idade acima de dois anos frequentam a escola na comunidade vizinha, elas vão no transporte escolar (ônibus). A questão do transporte foi citada na conversa como algo que deixa algumas famílias inseguras. *“Nunca poderia se imaginar a ida de um bebê no ônibus, por exemplo. As mulheres querem ficar com seus filhos”*, segundo a esposa de Isael que estava na sala e participava da nossa conversa. Essa não me parece ser uma questão simples, já que Isael disse que muitas mulheres também desejam trabalhar. Nesse ponto da conversa, ele e a esposa expressavam diferentes olhares sobre a questão das mulheres e os cuidados com os bebês. Penso que esse é um ponto para ser aprofundado. A ida à escola também é vista como preocupante por causa das sucessivas infecções respiratórias que as crianças apresentam: *“Passa uma semana na escola e duas semanas em casa se curando, segundo Isael”*. Frequentar a escola em outra comunidade também parece gerar algum tipo de incômodo em relação aos ensinamentos, costumes da comunidade e da Igreja: *“lá eles são diferentes, não são criados como as crianças daqui que tem a família por perto”*. A comunidade é eminentemente evangélica e isso parece influenciar bastante no modo de vida das famílias. Dessa conversa informal, penso que é importante destacar: a necessidade de uma conversa com a Agente de Saúde para obter mais informações sobre os bebês e suas famílias e obter mais informações sobre o Centro de Educação Infantil que foi construído na comunidade, mas ainda não atende às crianças (Diário de Campo, outubro de 2022).

Ainda na fase exploratória do estudo, as entrevistas informais forneceram informações relevantes sobre as famílias com bebês que seriam pesquisadas. Ressalta-se que a fase exploratória, uma fase mais aberta, foi crucial para o entendimento inicial do contexto pesquisado e para o estabelecimento de um quadro teórico e prático nas etapas subsequentes da pesquisa (Stake, 2013). Conforme Lüdke e André (2013),

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos quem envolvem determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (p.25).

Das conversas realizadas com os informantes-chaves (Gil, 2008), destaco o valioso encontro com a Agente de Saúde da comunidade, Eloá. Ao entrar em contato com Eloá por telefone, logo percebi o seu interesse em contribuir com a pesquisa. Sugeri que marcássemos um encontro em local e horário de sua preferência. Assim sendo, o nosso encontro aconteceu na manhã de um sábado, em uma barraca de praia (restaurante) sugerido por ela. A nossa conversa teve aproximadamente 60 minutos de duração. Nesse tempo, foi possível obter

informações mais precisas sobre as famílias com bebês. Além disso, em um segundo encontro, Eloá me ajudou a selecionar as famílias que tinham um perfil mais adequado para a pesquisa e se disponibilizou a me acompanhar no primeiro contato com cada família. Isso contribuiu fortemente para o estabelecimento dos vínculos de confiança entre a pesquisadora e as famílias entrevistadas. É importante ressaltar que nesses primeiros encontros com os(as) entrevistados(as) e no decorrer do trabalho de campo, as questões éticas e culturais foram consideradas, garantindo que as relações estabelecidas entre pesquisadora e os sujeitos participantes ocorressem de maneira respeitosa, empática e comprometida (Stake, 2011; Brasil, 2012).

Estabelecidos os primeiros contatos de forma presencial, um banco de informações sobre as famílias da comunidade foi sendo construído, facilitando os próximos encontros com os sujeitos envolvidos.

5.3 Os sujeitos participantes da pesquisa

Considerando as características do objeto desta pesquisa, foram acessados os sujeitos que potencialmente estão envolvidos na dinâmica de oferta e demanda dos serviços educacionais direcionados aos bebês residentes na comunidade rural pesquisada. A definição desses sujeitos teve como referência as categorias utilizadas na Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), conforme descritas abaixo:

- **Secretarias Municipais de Educação:** secretários de educação – de ambos os sexos, coordenadores da Educação Infantil do município – de ambos os sexos -, supervisoras pedagógicas de Educação Infantil do município e coordenadora geral pedagógica de ensino do município;

- **Gestão das escolas:** diretoras de escolas ou creche e coordenadoras de escola ou centro de Educação Infantil;

- **Professoras:** profissionais que atuam diretamente com bebês;

- **Famílias atendidas ou não atendidas:** mães, pais, avós, tias ou outros responsáveis pelos bebês;

- **Movimentos Sociais:** representantes das associações da comunidade e representantes do movimento dos assentados da Reforma Agrária.

Considerando essas categorias, foram entrevistadas, inicialmente, as representantes da secretaria municipal de educação do município onde a comunidade está localizada, as famílias com bebês não atendidas (não há atendimento em creche em Ponta Grossa) e o vice-presidente da associação de moradores. Além das entrevistas previstas no projeto inicial, durante o trabalho de campo surgiu a necessidade de realizarmos entrevistas com outros sujeitos informantes para melhor compreensão do fenômeno pesquisado. Desse modo, foram entrevistadas a Agente de Saúde da comunidade, a Assistente Social do município responsável pelo Programa Criança Feliz (PCF) e uma visitadora do PCF. No quadro abaixo, a vinculação e o número de participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Número de sujeitos entrevistados

Órgãos e Entidades	Participantes	Quant.
Secretaria Municipal de Educação do município – (SME)	Equipe responsável pela Educação Infantil no município (coordenadoras)	02
Secretaria Municipal de Saúde	Agente Comunitária de Saúde	01
Secretaria de Assistência Social – (SAS)	Membro da equipe da SAS responsável pelo Programa Criança Feliz	01
Programa Criança Feliz	Visitadora	01
Movimento Social	Vice-presidente da Associação de Moradores de Ponta Grossa	01
Famílias	Avó e mães de bebês não atendidos pela creche	05

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

5.4 Os procedimentos metodológicos utilizados

5.4.1 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista representa um dos procedimentos básicos para a construção dos dados na pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2013). Conforme os objetivos traçados para esta investigação, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com os sujeitos participantes. Em relação à entrevista desse tipo, May (2004) destaca que “esses tipos de entrevistas permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas, mas ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas” (p. 148).

As entrevistas foram guiadas por roteiros (APÊNDICE D), considerando as especificidades de cada categoria participante da investigação. É importante ressaltar que esses roteiros foram elaborados adotando como referência os roteiros da Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*

(BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), significando, portanto, que resultaram de um processo de construção coletiva e de amplo debate entre as equipes de pesquisadores participantes da pesquisa. Para este estudo, entretanto, alguns elementos dos roteiros foram adaptados com o objetivo de manter a centralidade nos bebês, destacando temas como: a vida dos bebês no contexto rural, a educação e o cuidado dos bebês no campo, o atendimento em creche nas áreas rurais, entre outros.

Cada encontro com os sujeitos envolvidos foi valorizado na sua singularidade e complexidade. As entrevistas foram precedidas de um tempo para a apresentação dos objetivos da pesquisa, leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitação de autorização para gravação em áudio. As entrevistas com as famílias tiveram uma duração aproximada de 25 minutos e as entrevistas com os demais participantes 50 minutos de duração.

O encontro com os(as) entrevistados (as), portanto, “constitui-se num “evento”: um momento privilegiado de relação entre pessoas que, provavelmente, não se conhecem e que pertencem a realidades sociais, econômicas e culturais diferentes” (Brasil, 2012, p. 175). Os momentos finais das entrevistas foram dedicados aos agradecimentos pela participação e cooperação com o estudo.

No que diz respeito à escolha dos locais para a realização das entrevistas, todos os participantes indicaram qual seria o melhor local e horário para o nosso encontro. Sobre esses aspectos, sempre busquei deixar os(as) entrevistados(as) confortáveis, demonstrando disponibilidade e flexibilidade nas escolhas. No caso das famílias, a maioria escolheu realizar a entrevista na própria casa. Somente uma mãe indicou a barraca de praia onde trabalha para ser entrevistada. Em relação aos outros participantes, as entrevistas aconteceram nos seus respectivos locais de trabalho: barraca de praia e sedes dos órgãos públicos. No percurso do trabalho de campo, algumas contingências ocorreram, como mensagens sem respostas, dificuldades de agenda dos sujeitos envolvidos, famílias que mudaram de endereço e até mesmo idas frustradas à comunidade devido ao cancelamento de última hora da entrevista. Esses são exemplos de imprevistos enfrentados ao longo do caminho. Busquei contornar as contingências da melhor forma possível, inclusive aproveitando as oportunidades em cada cenário, como ilustra o trecho do diário de campo a seguir:

Consegui o contato do atual presidente da Associação de Moradores de Ponta Grossa. Conversei com ele por telefone e marcamos o horário da entrevista. Ainda na conversa por telefone ele desejou saber um pouco sobre o tema da pesquisa e sobre o que iríamos conversar, adiantei um pouco o assunto e ele aceitou participar. O local escolhido por ele foi a própria residência, na comunidade. Em relação ao horário, ele sugeriu no fim do dia, já que durante o dia sairia para pescar e teria outros compromissos. Isso implicaria uma ida a campo no fim da tarde, início da noite,

aceitei mesmo assim. No horário combinado, eu estava lá. Cheguei às 17h. Não demorou muito para que eu recebesse uma mensagem dele desmarcando a entrevista, disse que chegaria tarde em casa por causa de um serviço que não tinha terminado. “Para não perder a viagem”, como dizem por aqui, resolvi conhecer outra família indicada por Eloá. Segui até a casa da família da Marina, bebê de 1 ano e 5 meses. Logo que cheguei no portão, fui convidada pela avó da bebê para entrar, ela trouxe as cadeiras para o alpendre e disse para eu ficar à vontade. A mãe de Marina, Noélia, também estava lá, parecia preocupada com o pai que estava internado há 16 dias em um Hospital em Fortaleza. Como nas outras experiências, logo que cheguei, realizei a minha apresentação e falei um pouco sobre a pesquisa. Vi nesse dia apenas uma oportunidade para conhecer aquela família, mas Noélia perguntou se eu gostaria de realizar a entrevista naquele dia mesmo. Já era noite, os mosquitos começaram a aparecer, mas quando senti o interesse dela, resolvi aceitar e então seguimos para a entrevista. A bebê estava presente, ficou um tempo com a mãe, outro tempo com a avó e depois brincou um pouco com os brinquedos que levei (os brinquedos já faziam parte do meu material de pesquisa, seja para o meu filho quando me acompanhava nas idas a campo, seja para os bebês das famílias entrevistadas). A entrevista aconteceu de uma forma tranquila (Diário de campo, fevereiro de 2023).

5.4.1.1 O encontro com as famílias: identificação e aproximação

Antes de iniciar as entrevistas com as famílias, realizei uma visita preliminar em cada casa na companhia de Eloá, Agente de Saúde. Esse encontro inicial com as famílias teve a pretensão de estabelecer um vínculo, num movimento em duas direções: no sentido de ida, queria me apresentar e apresentar a pesquisa, de modo que as pessoas se sentissem seguras e confiantes para participar; no sentido de volta, queria me deixar afetar pelas peculiaridades dos contextos, com escuta e observação atenta ao que fosse expresso. Além dessas duas dimensões, uma terceira dimensão acabou também sendo contemplada enquanto transitei pelas ruas da comunidade entre uma casa e outra, que foi a integração no espaço; sentindo as distâncias, percebendo o traçado das vias, o impacto do clima, entre outros aspectos, de forma a me sentir mais conectada com a realidade do campo e menos estrangeira. A seguir, o trecho do diário de campo referente a essa experiência:

Novamente marcamos um encontro na barraca perto da praia (pesquisadora e Agente de Saúde) e depois seguimos caminhando em direção às primeiras casas. O sol estava muito quente, perguntei se ela gostaria de ir no carro, disse que não, não tinha problema, pois estava acostumada a caminhar pela comunidade naquelas condições. Caminhamos juntas da barraca até a primeira casa que ficava há poucos metros do nosso ponto de partida. Conheci então a Diva, mãe da Rosa de 1 ano e 3 meses. Eloá me apresentou e disse que eu gostaria de realizar uma entrevista com ela. Em seguida, também me apresentei e disse que aquele primeiro encontro era para nos conhecermos e marcarmos a entrevista em um horário bom para ela, já que ela cuidava da bebê praticamente sozinha. Peguei o contato de Diva (WhatsApp), agradei a disponibilidade e segui com Eloá em busca das outras famílias. Mais adiante, encontramos Valéria, avó de Ricardo. A mãe de Ricardo morreu de Covid-19, o bebê e o irmão mais velho são cuidados pelas avós. Ouvir a história dessa família me deixou muito impactada por diferentes razões: a morte da mãe no puerpério, a dor dos filhos, a ausência de políticas públicas que atendam às necessidades dessas famílias etc. Caminhar pela comunidade observando a vida das famílias com bebês inaugurou em mim um outro olhar sobre aquele lugar; sinto como se não fosse possível olhar como

antes. Agora, as casas narram histórias e as crianças que andam de pés descalços nas ruas da praia trilham caminhos que, por vezes, são duros desde o nascimento. Depois de ouvir a história de Valéria, seguimos para a parte alta da comunidade para encontrar Lindalva, outra avó que cuida do neto, Nícolas de 1 ano e 3 meses. Lindalva nos recebeu bem. Como das outras vezes, Eloá me apresentou e depois falei um pouco sobre a pesquisa. Fomos recebidas no alpendre da cozinha, Lindalva nos ofereceu uma cadeira, trouxe Nícolas em um andador e ali mesmo conversamos sobre a pesquisa. A presença dos bebês nos encontros com as famílias me fez refletir sobre a dinâmica das entrevistas e me fez pensar também em estratégias para auxiliar as mães, avós no momento da nossa conversa, de modo que a minha presença não causasse tanto incômodo e/ou modificações na rotina. Na volta para casa, pensei que poderia organizar um kit de brinquedos/materiais para que os bebês e/ou as crianças maiores brincassem no momento da entrevista. Senti que foi muito importante esse primeiro momento com as famílias, andar pelas ruas e ampliar o meu olhar sobre a vida das pessoas na comunidade, em especial a vida dos bebês (Diário de Campo, fevereiro de 2023).

Um ponto que merece destaque nesse caminho para a identificação e aproximação com as famílias e mulheres no contexto da pesquisa é o papel cumprido pela agente comunitária de saúde. Como já mencionado anteriormente a respeito da interação com a agente de saúde da comunidade pesquisada e da relevância das informações obtidas nesse encontro, é preciso realçar a importância geral das e dos agentes comunitários de saúde. Além da sua atuação para o bem-estar e para a promoção da saúde das comunidades, tanto urbanas como rurais, a aproximação com agentes comunitários de saúde pode ser uma ação muito interessante não apenas para compreender o funcionamento geral das comunidades, mas também para acessar informações mais detalhadas sobre as famílias e suas características, conforme constatado também por Martins (2006) em pesquisa realizada com famílias de uma localidade rural no estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil.

O que torna essas profissionais tão importantes, tanto para a saúde coletiva como para a pesquisa em comunidades, é a proximidade que criam com as pessoas por conta das atividades que desenvolvem. A Lei Federal nº 11.350/2006, modificada pela Lei Federal nº 13.595/2018, estabelece, em seu artigo 3º, que:

O Agente Comunitário de Saúde tem como atribuição o exercício de atividades de prevenção de doenças e de promoção da saúde, a partir dos referenciais da Educação Popular em Saúde, mediante ações domiciliares ou comunitárias, individuais ou coletivas, desenvolvidas em conformidade com as diretrizes do SUS que normatizam a saúde preventiva e a atenção básica em saúde, com objetivo de ampliar o acesso da comunidade assistida às ações e aos serviços de informação, de saúde, de promoção social e de proteção da cidadania, sob supervisão do gestor municipal, distrital, estadual ou federal (Brasil, 2018).

Entre as atividades típicas dos agentes de saúde, o texto legal inclui a utilização de instrumentos para diagnóstico demográfico e sociocultural, bem como a realização de visitas domiciliares regulares e periódicas, com coleta e registro de dados relativos a suas atribuições,

para acolhimento e acompanhamento de uma variedade de sujeitos, dentre eles: gestantes, crianças – entre elas, os bebês –, adolescentes, pessoas idosas, pessoas em sofrimento psíquico e pessoas homossexuais e transexuais.

Por conta das tarefas cotidianas, a noção demográfica e a compreensão geral dos agentes de saúde sobre a comunidade em que atuam tendem a ser mais precisas e seguras de que a de outros interlocutores locais. Mesmo mantendo o sigilo das informações sensíveis, o diálogo com os agentes pode ser um momento muito importante, quiçá indispensável, na etapa exploratória que precede a pesquisa de campo. Além disso, o vínculo que se estabelece entre agentes comunitários de saúde e as pessoas da comunidade permite que os agentes possam contribuir na aproximação entre pesquisadores e os sujeitos da pesquisa.

Como a lei estabelece que a presença de agentes comunitários de saúde é essencial e obrigatória na Estratégia Saúde da Família (ESF), sua atuação tem muita penetração e capilarização nas comunidades, possivelmente muito maior que qualquer outro profissional de qualquer área, seja de saúde, de educação ou de segurança pública. Isso torna esses agentes interlocutores muito relevantes para pesquisas em comunidades em várias áreas do conhecimento, não apenas para a área de saúde.

Como se pôde ver, o movimento para identificação e aproximação com as famílias estava contido numa interação mais ampla com os sujeitos e com o espaço da comunidade. É esperado que esse processo possibilite o acesso a muitas informações novas, o que pode levar ao reajuste geral das percepções e expectativas, impondo uma reorganização da etapa de campo. A maior parte dessa reorganização diz respeito a especificações e ajustes naquilo que já havia sido pensado e planejado. Eventualmente, há mudanças mais substanciais que podem afetar até mesmo os contornos do objeto e do problema de pesquisa (Minayo, 2012). Diante das interações sociais estabelecidas, foi possível definir quem efetivamente participaria da pesquisa. Foram escolhidas cinco mulheres, sendo quatro mães e uma avó, principais responsáveis pelos cuidados e educação dos bebês na comunidade.

Conforme mencionado anteriormente, as entrevistas ocorreram, em sua maioria, nas próprias casas das famílias, com exceção de uma mãe que escolheu a barraca de praia para a nossa conversa. Os bebês estavam presentes em todas as situações, o que poderia tornar a entrevista mais desafiadora, exigindo mais atenção e cuidado da pesquisadora para que o bem-estar da mãe e do bebê fosse garantido. A relação mãe-bebê foi observada nos contatos iniciais com as famílias, nas primeiras aproximações com o campo e antes mesmo da realização das entrevistas semiestruturadas. Na escrita do diário de campo, que acontecia durante e depois da

ida à comunidade, foi possível realizar algumas reflexões que auxiliaram no prosseguimento do trabalho, conforme mostra a nota de campo a seguir:

A presença dos bebês nos encontros com as famílias me fez refletir sobre a dinâmica das entrevistas e me fez pensar também em estratégias para auxiliar as mães, avós no momento da nossa conversa, de modo que a minha presença não causasse tanto incômodo e/ou modificações na rotina. Na volta para casa, pensei que poderia organizar um kit de brinquedos/materiais para que os bebês e/ou as crianças maiores brincassem no momento da entrevista. Senti que foi muito importante esse primeiro momento com as famílias, andar pelas ruas e ampliar o meu olhar sobre a vida das pessoas na comunidade, em especial a vida dos bebês (Diário de Campo, fevereiro de 2023).

Figura 3 – Caixa de brinquedos e livros disponibilizados para os bebês e crianças nos dias de entrevista



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Essa preocupação foi ao mesmo tempo metodológica e ética. Metodológica porque considerou uma característica imanente da pesquisa qualitativa ao lidar com os participantes em situações de entrevista: a qualidade da interação entre pesquisador e pesquisados afeta a qualidade das informações produzidas (Sionek; Assis; Freitas, 2020; Minayo, 2021; Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). A preocupação com a garantia do bem-estar das pessoas antes e durante as entrevistas também objetivou encontrar formas de assegurar um momento de diálogo atento com as entrevistadas no fluxo dinâmico de eventos que ocorrem no ambiente familiar.

Ao mesmo tempo, é uma preocupação marcadamente ética na medida em que entende o sujeito da pesquisa como um indivíduo dotado de dignidade, não apenas uma fonte de informação a ser usada mecanicamente no curso da pesquisa. Ética, portanto, que não se limita a um documento protocolado e aceito pelos Comitês de Ética (CEP), conforme adverte Minayo (2021). Para a autora:

Eticamente, fazer uma pesquisa qualitativa empírica não é apenas utilizar um instrumento de observação ou de entrevista adequado, o que poderia ser considerado um tecnicismo. É sim, fazer parte de uma corrente de pensamento e de ação que respeita a singularidade de cada entrevistado ou observado, na certeza de que o conhecimento que ele porta é construído na interlocução intersubjetiva. Logo, é importante entender que as informações que o pesquisador recolhe trazem um tipo específico de verdade, característica da universalidade do ser humano. Ele pode considerar que cada entrevista, por exemplo, traz a história de um sujeito que não se dissolve no OUTRO (nem no pesquisador e nem em qualquer outra pessoa). Na interação propiciada pela ação comunicativa ambos se enriquecem com a proximidade e a compreensão advinda do encontro (Minayo, 2021, p. 530).

Essa dimensão ética é ainda mais forte no caso concreto aqui apresentado por se tratar de uma situação de vida muito próxima da enfrentada pessoalmente pela pesquisadora no seu percurso enquanto mãe trabalhadora e pesquisadora, ainda que se considere as diferenças culturais e socioeconômicas entre entrevistadora e entrevistadas. Nesse sentido, concordamos com Gottlieb (2012, p. 67) quando diz que: “o trabalho de campo é, algumas vezes, estimulante, outras vezes, desconcertante e sempre uma combinação peculiar de cabeça e coração”.

O trecho do diário de campo abaixo exemplifica uma das situações vivenciadas durante a entrevista com uma mãe de uma bebê de 1 ano e 3 meses:

O primeiro encontro com Diva foi na lanchonete da mãe dela, perto da praia. Esse segundo encontro foi na casa “dela” (a casa é da mãe e foi cedida). Demorei um pouco para encontrar o endereço indicado por ela, mas perguntando na vizinhança foi possível achar a casa. A entrevista ocorreu no início da tarde. Fui recebida por Diva, que estava com Rita nos braços. A bebê parecia estar com sono, quando percebi isso perguntei se ela gostaria que eu retornasse em outro horário, ela disse que não, que dava certo a nossa conversa naquele momento. Além da bebê, estavam com Diva o filho mais velho, 4 anos, e o primo que aparentava ter a mesma idade. Foi interessante levar o kit de brinquedos, conversei rapidamente com as crianças e disse que elas poderiam brincar com os brinquedos enquanto eu conversava com a mãe. A bebê não demonstrou interesse pelos brinquedos e ficou nos braços da mãe durante toda a nossa conversa. Percebi que realizar as entrevistas nessas condições era ainda mais desafiador; exigia de mim muito mais atenção aos sinais emitidos pela mãe e pela bebê para que a nossa conversa continuasse. Diva me ofereceu uma cadeira e preferiu permanecer em pé se movimentando com a bebê enquanto respondia às minhas perguntas. Confesso que esse contexto me deixou, em alguns momentos, reflexiva. Como mãe, sei o quanto é desafiador realizar algumas atividades com um bebê nos braços. Eu estava muito atenta a esse aspecto e disposta a parar a entrevista a qualquer momento (Diário de campo, fevereiro de 2023).

Figura 4 – Crianças (irmão e primo do bebê) brincando no momento da entrevista



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Considerando o caráter tanto ético quanto procedimental-metodológico das reflexões apresentadas aqui, elaboradas a partir das situações concretas enfrentadas no percurso da pesquisa de campo, consideramos que elas podem ser aplicadas também em outras situações de entrevista com sujeitos em situação de vulnerabilidade ou desvantagem social.

Tive uma boa recepção em todas as casas e sentia que aquele momento era muito valioso para mim como pesquisadora e para as mães que demonstravam muito interesse pelos assuntos abordados. Concordamos com Oliveira (2022), em estudo que também visitou e entrevistou famílias, ao destacar que:

Receber alguém em sua casa talvez seja o máximo da exposição para uma família. A casa expõe a vida daqueles que ali vivem em todos os elementos que a constituem: móveis, paredes, objetos decorativos, a roupa pendurada no varal, distribuição dos cômodos e inúmeros outros elementos (p.92).

As visitas às famílias nos forneceram elementos importantes para refletir sobre a vida dos bebês em cada contexto familiar e na comunidade. A seguir, alguns registros dos locais/cenários das entrevistas.

Figura 5 – Casa típica na parte alta de Ponta Grossa/CE



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 6 – Entrevista na área externa da casa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 7 – Espaços para as brincadeiras dos bebês



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 8 – Quintais e espaços para brincadeiras dos bebês



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Além das entrevistas realizadas nas próprias casas das participantes da pesquisa, uma mãe escolheu o restaurante/a barraca de praia onde trabalhava para a nossa conversa. Realizar a entrevista em um ambiente diferente do doméstico possibilitou o encontro com outros elementos do contexto investigado. Por exemplo, entrar em contato com a realidade dos bebês filhos de mães que trabalham nas atividades do turismo comunitário, como mostra o relato a seguir:

Quando cheguei ao local da entrevista, barraca de praia da família, percebi que havia uma mesa com clientes e que Elza estava atendendo sozinha naquele dia. O bebê estava com ela, ali no cantinho, sentado numa cadeira de alimentação assistindo TV, tomando suco e comendo pastel. Elza percebeu a minha presença e sinalizou com a mão para que eu aguardasse. Eu já estava pronta para remarcar o nosso encontro, avaliando que aquele não teria sido um bom dia, nem um bom horário para a nossa entrevista, apesar de ter sido sugerido por ela. Aguardei um pouco até que ela conseguisse falar comigo. Continuou atendendo aos clientes e, passados alguns minutos, saiu da cozinha e veio falar comigo. Ela me pediu desculpas pela demora e disse que poderia conversar a partir de então. Percebendo a situação de Elza naquele momento, perguntei se ela gostaria de agendar um outro dia para a entrevista, que eu não teria problemas de retornar outro dia. Ela disse que gostaria de realizar a entrevista, que não teria problemas naquele momento. Pegou duas cadeiras e disse que eu poderia ficar à vontade. Acatei a escolha dela, sentamo-nos, apresentei o TCLE, solicitei autorização para gravar a entrevista e iniciamos. Diferentemente das entrevistas realizadas com as outras famílias, que aconteceram nas casas, eu estava diante de um novo cenário: entrevistar uma mãe com o seu bebê num local de trabalho diferente da casa. Em relação a esse cenário, alguns elementos tornaram a entrevista mais desafiadora, como, por exemplo, o som alto da TV que o bebê assistia e as conversas das pessoas que estavam na mesa ao lado. Mesmo com essas situações, a entrevista foi realizada. Agradei a participação de Elza e reforcei a importância da contribuição dela para a pesquisa (Diário de campo, julho de 2023).

A entrevista realizada com Elza nos revelou mais do que respostas às perguntas do roteiro previamente estabelecido. Da situação de interação na qual estávamos imersas, é importante destacar que a conjuntura foi ao mesmo tempo desafiadora e reveladora. Os aspectos do ambiente, como as pausas por conta do atendimento aos clientes, os ruídos provenientes da TV ligada e as conversas, afetaram a qualidade da gravação em áudio, a comunicação durante a entrevista e sua fluidez. Isso tudo exigiu da entrevistadora e da entrevistada maior grau de atenção para manter a interação neste contexto.

Por outro lado, essa configuração também possibilitou perceber com maior detalhe as condições de vida de Elza – mulher, mãe, trabalhadora – em um determinado contexto rural. Foi possível perceber a ausência de pessoas com quem a entrevistada pudesse compartilhar o cuidado do bebê e liberá-la para as atividades no restaurante, assim como para participar da entrevista. Apesar da pesquisadora ter oferecido a caixa de brinquedos para o bebê brincar no momento da entrevista, a mãe preferiu manter o bebê diante da televisão, considerando que a criança já estava envolvida com aquela atividade. A sobrecarga de atividades, a ausência de

rede de apoio para cuidar do filho e a demarcação dos papéis de gênero são aspectos que atravessam a vida de Elza e de tantas outras mulheres que vivem em contextos rurais, conforme mostrou o mapeamento sobre gênero e ruralidade realizado por Gomes, Nogueira e Toneli (2016).

Figura 9 – Lanchonete na parte baixa da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 10 – Brinquedos do bebê na área externa da lanchonete na praia



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A realização das entrevistas semiestruturadas no contexto de pesquisa desta tese nos proporcionou uma importante reflexão acerca do cuidado com quem cuida, como um aspecto ético para além dos manuais de pesquisa. Observando as diretrizes éticas que habitualmente orientam as práticas de pesquisa que envolvem seres humanos, seja em ciências naturais, seja em ciências sociais e humanas, duas dimensões centrais podem ser destacadas: a) a garantia da autonomia e da liberdade dos sujeitos participantes da pesquisa para decidirem se e como vão participar da investigação; e b) a proteção da intimidade e da privacidade, garantindo sigilo das informações e evitando a exposição e as eventuais vulnerabilidades delas decorrentes. Essas duas dimensões extremamente importantes enfatizam a proteção, buscando evitar que ocorram prejuízos para os participantes. Como pode ser percebido nos regulamentos em que os comitês de ética em pesquisa se baseiam para autorizar as investigações e nos termos e formulários apresentados pelos pesquisadores aos sujeitos participantes, o cerne é o livre consentimento informado e a garantia de sigilo sobre a participação desses sujeitos, conforme debatido por Minayo (2021).

Fica de fora o debate sobre as dificuldades dos sujeitos em participar da pesquisa e das possíveis medidas que os pesquisadores podem adotar para mitigar essas dificuldades ou até mesmo facilitar a participação. Assim, para além das diretrizes e técnicas comumente compartilhadas nos manuais de pesquisa acerca do uso da entrevista semiestruturada, é importante discutir aspectos específicos e concretos do “cuidado com o outro”, que consideramos essenciais nas situações de interação entre entrevistador(a) e entrevistado(a).

A busca por transformar a experiência de participação em pesquisa em algo menos sofrido e, quiçá, até prazeroso é uma questão que precisa integrar os debates sobre ética na pesquisa, não como um conjunto de regras estritas, mas como um conjunto de princípios que precisariam de adaptações circunstanciais e contextuais, e que deveriam estar presentes no planejamento e na execução de práticas de pesquisa que envolvem seres humanos.

5.5 Outros procedimentos para a construção dos dados: observação e análise documental

Com o propósito de complementar os dados construídos por meio das entrevistas, foram realizadas consultas a documentos oficiais e observações diretas. O acesso a essas fontes contribuíram para compor o quadro de abordagem dos dados qualitativos; seja complementando informações obtidas pelos outros procedimentos utilizados no estudo; seja desvelando novos aspectos sobre o problema da pesquisa (Lüdke; André, 2013). Em relação à análise documental,

foram considerados principalmente os documentos relacionados ao Programa Criança Feliz, como guias, manuais e atos normativos.

Neste estudo, recorreu-se à observação não participante como instrumento metodológico para a construção de dados complementares. Para Lüdke e André (2013), a observação nas pesquisas qualitativas possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens. As autoras destacam que por meio da observação é possível “descobrir” aspectos novos de um problema. Outra dimensão apontada pelas pesquisadoras é a possibilidade de o observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

André (2013) explica que, para Stake (1995), as observações no Estudo de Caso auxiliam o pesquisador na compreensão do Caso. Para tanto, uma atenção especial deve ser dada ao contexto com o objetivo de proporcionar experiências vicárias ao leitor. Por conseguinte, “a observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso” (André, 2013, p.100).

Nesta pesquisa, as observações foram realizadas ao longo do trabalho de campo, de modo especial nas experiências de entrevista com os sujeitos participantes. Com a finalidade de complementar os dados produzidos, foram observadas as condições gerais de participação dos sujeitos: os ambientes escolhidos para as entrevistas, os comportamentos diante da presença da pesquisadora, as reações aos questionamentos da pesquisa, as interferências externas, a paisagem local, os espaços de circulação dos bebês na casa e na comunidade, entre outros. Os registros das observações foram realizados em notas de campo e fotografia.

5.6 Formas de registro

Durante as conversas informais, entrevistas semiestruturadas e demais atividades de campo, adotei a prática de registrar ocorrências e impressões que pareciam relevantes em um diário de campo. As notas realizadas em campo foram digitadas e ampliadas logo após cada encontro. Esses registros contribuíram para as análises posteriores. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são constituídas por dois tipos de materiais: descritivo e reflexivo. O primeiro representa a tentativa do pesquisador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorre em campo. O segundo visa captar as suas ideias, suposições, impressões, preocupações e sentimentos frente a esse campo. Na investigação realizada em Ponta Grossa, o uso do diário

de campo foi fundamental para o registro das observações, constituindo-se como um suplemento importante aos outros procedimentos metodológicos utilizados. Conforme os autores supracitados:

Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista (Bogdan; Biklen, 1994, p.150).

Além do diário de campo, foi utilizado o registro fotográfico no decorrer das visitas à comunidade. Esse tipo de registro foi importante para a complementação das notas produzidas no diário de campo. Uma das utilizações mais comuns da câmera fotográfica é talvez em conjunção com a observação. Sendo assim, é um recurso utilizado pelo pesquisador para lembrar e estudar detalhes que poderiam ser negligenciados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível (Ibidem).

5.7 Análise dos dados

A análise do material empírico construído foi orientada pelos objetivos da pesquisa com base no referencial teórico adotado. Nesse processo houve uma busca de organização sistemática das transcrições das entrevistas, das notas de campo e de outros materiais que foram acumulados ao longo do trabalho. Esse movimento objetivou aumentar a nossa compreensão acerca dos materiais produzidos e permitir apresentar aos outros os achados da pesquisa.

Para Lüdke e André (2013), a análise se inicia durante o trabalho de campo. Esse fato é extremamente pertinente para a avaliação dos instrumentos utilizados e para a realização de possíveis mudanças no decorrer da pesquisa. A partir dessa compreensão, ao longo da experiência de campo, avaliamos o que estava sendo produzido, reconstituímos caminhos e refletimos sobre os dados construídos por meio dos diferentes procedimentos metodológicos escolhidos.

“A fase mais formal” de análise foi realizada com a conclusão da construção de todo material empírico da pesquisa. O conjunto de dados foi organizado e separado conforme o tipo de procedimento metodológico utilizado. Foram realizadas leituras e releituras das transcrições e notas de campo para a identificação de pontos relevantes e criação de categorias analíticas (André, 2013). As categorias foram organizadas com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.48).

No desenvolvimento deste estudo, foi possível reunir um conjunto diversificado de mensagens geradas em diferentes momentos da investigação, incluindo as falas realizadas durante as entrevistas e encontros presenciais informais, bem como as mensagens silenciosas percebidas nos contextos das entrevistas, registradas no diário de campo.

No tratamento do material, escolhemos o “tema” como “unidade de registro”, que conforme Bardin (2016), “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p.134). Para a autora, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para objetivo analítico escolhido” (p.135).

No capítulo seguinte, abordaremos o encontro com a comunidade pesquisada, começando com uma visão geral sobre o município de Icapuí/CE. Em seguida, descreveremos Ponta Grossa, enfatizando o arranjo institucional de atendimento em cuidado e educação destinado às famílias e aos bebês da comunidade.

6 DE CABO DA JABARANA À PONTA GROSSA: O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os dados produzidos sobre a comunidade pesquisada e os sujeitos participantes da pesquisa, em diálogo com os objetivos estabelecidos para o estudo. Na primeira seção, serão destacadas informações gerais sobre o município onde a comunidade está inserida. Em seguida, na segunda seção, será apresentada uma descrição sobre Ponta Grossa, lócus da investigação. Na última seção, serão apresentados os achados relacionados às formas de atendimento institucional em cuidado e educação destinadas às famílias e aos bebês da comunidade.

6.1 O município de Icapuí – Ceará

O município de Icapuí foi emancipado a partir do município de Aracati em 22/01/1984, período em que “as comunidades praianas do extremo leste do estado do Ceará vivenciaram a convergência de duas forças irresistíveis: de um lado os ventos da redemocratização e, por outro, os desafios que se propunham enfrentar com a emancipação do município” (Carvalho, 2013, p.18). Segundo Martins e Lotta (2010),

Durante grande parte do século XX, Icapuí foi um distrito do município vizinho Aracati. No entanto, as diversas lutas pela emancipação do município foram ocorrendo ao longo das décadas. O processo começou em 1938, mas se tornou maior a partir de 1956, quando o distrito conseguiu organizar-se politicamente e obter a criação do município em 1959. A votação da lei que regulamentaria este ato fora, no entanto, atrasada por manobra das forças da oligarquia local contrária à independência do município, o que transferiu as eleições municipais para 1966. Entretanto, o golpe militar de 1964, ocorrido no meio desse período, atrasou por mais duas décadas o sonho da independência. Durante todo este período, no entanto, foi-se formando uma identidade entre os habitantes do então distrito de Icapuí voltados para a luta política pela emancipação (p.852).

Com base nos trabalhos de Martins e Lotta (2003, 2010), a história do município de Icapuí pode ser dividida em três períodos. O primeiro período, entre 1930 e 1980, foi marcado pelo início da luta pela emancipação e pelos retrocessos impostos pelas oligarquias locais e pelo golpe militar de 1964. Durante esse tempo, a união das forças sociais mobilizadas para a criação do município contribuiu para a formação de um capital social, impulsionado tanto pela ideia de emancipação quanto pela identidade cultural comum entre uma parcela dos habitantes do então distrito de Icapuí.

O segundo período, 1980 a 1985, caracterizou-se pela mobilização e organização dos atores e instituições para a emancipação do município. Destacaram-se nesse cenário de lutas, a

associação de jovens, juntamente com antigas lideranças do movimento emancipatório dos anos 1950, organizações estudantis, Igreja Católica, líderes comunitários e políticos contrários a Aracati. Segundo os autores, nesse mesmo período, a Igreja Católica desenvolvia uma ação social na região, buscando organizar as comunidades e suprir o descaso da administração de Aracati. O trabalho da Igreja se revelou na mobilização e capacitação de lideranças comunitárias nas diversas comunidades locais. Por fim, o terceiro período, de 1986 a 2004, é destacado pela administração democrática popular e pela adoção de políticas públicas inovadoras e democráticas, caracterizadas por uma forte participação popular e uma gestão descentralizada. De acordo com os autores,

O momento político do Ceará havia concentrado a grande maioria de quadros progressistas e capacitados na administração de Fortaleza, capital do Estado. Todas as mobilizações e atividades desenvolvidas na região durante o período anterior à emancipação, seja por parte dos pioneiros na ideia emancipatória, seja as ações da Igreja Católica e mais recentemente na composição do grupo de jovens ocupando os quadros administrativos da nova prefeitura, construíram redes sociais de cooperação sólidas que foram essenciais para dar suporte às ações dos primeiros anos de mandato (Martins; Lotta, 2010, p. 855).

No último período apresentado, o Partido dos Trabalhadores (PT) encontrava-se à frente da prefeitura de Icapuí, “sendo esta a primeira experiência política desta agremiação no interior do estado do Ceará, quando o PT ainda gozava de baixa representatividade política na área rural nordestina” (Carvalho, 2013, p.18). Nesse cenário, o partido agregava à sua cultura política os desafios oriundos da gestão pública no campo (Carvalho, 2017).

Em relação às ações na área da Educação, o município tem um histórico de lutas e mobilizações para a garantia desse direito à sua população. Martins e Lotta (2010) mostram que em 1986, já com a nova administração municipal, foi colocado como prioridade a universalização do ensino, estabelecendo metas e prazos para a garantia de vagas na escolas para todas as crianças do município.

Passando de casa em casa, foi-se criando um grupo de apoiadores, ao mesmo tempo em que se consolidava a ideia de que o poder estava sendo distribuído e compartilhado. O envolvimento da população na implementação da universalização do ensino, conseguindo professores locais e se conscientizando da necessidade de educação foi alto. Após garantir o envolvimento da população, foram recrutados como professores pessoas que tivessem, pelo menos, o ensino fundamental, considerado suficiente para alfabetizar as crianças dado o quadro de carência do município (Martins; Lotta, 2010, p. 856).

A estrutura das salas de aula também foi improvisada. A população cedeu espaços como Igrejas ou até mesmo um pé de cajueiro, sob o qual as crianças passaram a ser alfabetizadas. Os resultados do primeiro ano já foram satisfatórios, conseguindo-se aumentar de 17 para 59 o número de salas de aula e de 690 para 3.059 as vagas disponíveis. Para as crianças que viviam na área rural ou que não tinham escolas

próximas, a educação foi garantida por meio do transporte escolar (Martins; Lotta, 2010, p. 856).

De forma paralela a essas ações, os professores leigos passaram a receber formações baseadas na Pedagogia de Paulo Freire. Assim, foram formados os Círculos de Cultura e Aprendizagem, com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos (Martins; Lotta, 2010).

Na análise realizada por Oliveira, R. (2022), o município demonstrou que a universalização do ensino [Ensino Fundamental] é possível, destacando que os resultados se tornaram evidentes com a continuidade dos investimentos e ações na segunda gestão municipal. A autora ressalta que o foco na educação nas primeiras administrações municipais, buscando garantir o acesso às escolas, qualificar a formação dos professores e investir na infraestrutura, possibilitou que o município conquistasse um prêmio inédito para uma prefeitura na América Latina. Em 1991, o município foi reconhecido pelo UNICEF, recebendo o prêmio Criança e Paz – Educação, por ter conseguido inserir todas as crianças na escola. Carvalho (2017) destaca ainda que em vinte anos, as administrações petistas foram as responsáveis por fundarem as políticas públicas do Município. Políticas que culminaram com premiações nas áreas de educação e saúde, impactando na universalização do ensino e no combate à mortalidade infantil.

Icapuí possui uma área territorial de 421,440 km², sendo 46,015 km de linha de praia e possui maior parte de sua população, de 21.433 habitantes (IBGE, 2022), distribuída ao longo da planície costeira. Localizado no extremo leste do litoral do Ceará, tem limite ao Norte com o Oceano Atlântico, ao Sul com o Estado do Rio Grande do Norte e a Leste com a cidade de Aracati (Meireles; Santos, 2012), conforme figura 16. De acordo com o Censo Demográfico de 2010⁴¹, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,616 e a porcentagem da população residente em áreas rurais é de 68,58%. Verifica-se, portanto, que o município é majoritariamente rural, conforme os dados do IBGE.

⁴¹Até a redação final desta tese, esses dados não foram atualizados.

Figura 11 – Igreja central



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Figura 12 – Praça Central de Icapuí



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Figura 13 – Parquinho localizado no Centro de Icapuí



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Figura 14 – Escola de Educação Infantil no Centro de Icapuí (Padrão Proinfância)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Figura 15 – Cidade de Icapuí – vista do Mirante



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A economia local é baseada nas seguintes atividades: agricultura do caju, mandioca, milho, feijão, pesca artesanal, turismo, indústrias de produtos alimentares, extrativismo vegetal do carvão, mineração de areia, argila e diatomito para a fabricação de tijolos e telhas e extração de petróleo nas terras da Fazenda Belém (IBGE, 2014).

Em relação às áreas de proteção ambiental, no território de Icapuí existem duas Unidades de Conservação (Fig. 17). Conforme Meireles (2015), elas são do tipo Usos Sustentáveis e denominadas de Áreas de Proteção Ambiental – APA. São as APAs do Manguezal da Barra Grande e da Praia de Ponta Grossa. “Essas APAs estão protegendo ecossistemas importantíssimos para a biodiversidade, a qualidade da água, a diversidade das paisagens e para dar sustentação à socioeconomia de todas as comunidades de Icapuí” (p.27).

No que diz respeito ao atendimento em creches e pré-escolas, no município funcionam 09 Centros de Educação Infantil (CEIs). Todos os CEIs ofertam vagas para crianças com idade de 03 anos e somente 06 CEIs ofertam vagas para crianças com idade de 02 anos. No ano de 2023 foram matriculadas 159 crianças na faixa etária de 02 anos. As turmas que atendem a essa faixa etária possuem, em média, 18 crianças cada.

De acordo com o Censo da Educação Básica (2023), o número de matrículas da creche e pré-escola regulares no município de Icapuí são maiores nas áreas rurais, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Dados da Matrícula na Educação Infantil em Icapuí/CE (2023)

Número de Matrículas da Creche e Pré-escola		
Localidade	Creche	Pré-escola
Urbana	122	194
Rural	262	332
Total	384	526

Fonte: Dados do Censo da Educação Básica, 2023.

O quadro de professores que atuam na Educação Infantil do município é composto por 27 professores, todos possuem graduação em Pedagogia e a maioria cursou alguma pós-graduação. Na Secretaria de Educação do município existe uma equipe responsável pela Educação Infantil, mas não há equipes responsáveis pela Educação do/no Campo ou pela Educação Infantil do/no Campo. Não há escolas privadas no município.

6.2 A comunidade de Pescadores Artesanais de Ponta Grossa/CE

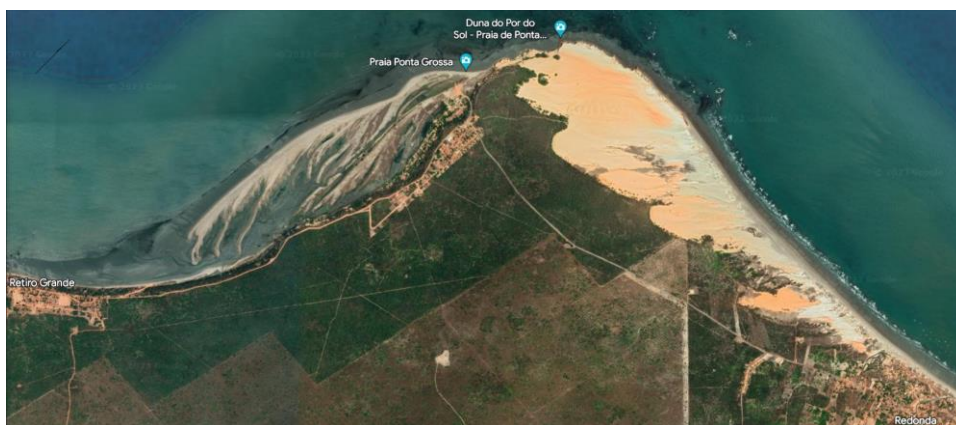
Situada em Icapuí, extremo leste do Ceará, a comunidade de Ponta Grossa é composta por cerca de 300 moradores e está localizada a aproximadamente 20km da sede do município. De acordo com Ferreira (2018), a saliência das dunas que existe em cima de uma parte do paredão das falésias deu origem ao nome da localidade.

A duna tem especial importância no território, pois “os navegadores e ainda hoje os pescadores da região - usaram essa duna como principal ponto de localização, já que é um dos pontos de maior visibilidade chegando à costa daquela região” (Ferreira, 2018, p.48). Do ponto de vista histórico, importantes referências são feitas a Ponta Grossa nas narrativas das navegações. Conhecida também como “O Cabo da Jabarana,” essa área é abordada em relatos

que vão desde a chamada "descoberta do Brasil" pelo espanhol Vicente Pinzón em 1500, até a chegada e estabelecimento dos pioneiros que desbravaram o território então conhecido como Icapuí (Moretz-Sohn, 2019).

Na região de Ponta Grossa e Retiro Grande foram encontrados diversos vestígios de usos e ocupações antigos (de cerca de 4 mil anos atrás) como ferramentas e aglomerados de conchas soterradas que podem ser relacionados à caça e coleta de mariscos realizadas por tribos indígenas como as Jabarana e Tremembé. Os artefatos arqueológicos estão reunidos no museu arqueológico de Ponta Grossa. No acervo do museu, há também inúmeros artefatos oriundos de navios europeus, como portugueses, espanhóis, holandeses e franceses, o que indica a influência da miscigenação entre a cultura indígena e europeia no desenvolvimento das comunidades locais (Moretz-Sohn, 2019, p.73).

Figura 18 – Imagem panorâmica da Comunidade de Ponta Grossa com destaque para a Duna



Fonte: Google Earth, 2023.

Do ponto de vista antropológico e histórico uma importante contribuição foi dada por Givanildo Ferreira (2018), ao realizar um estudo etnográfico sobre a comunidade. Em sua dissertação de mestrado intitulada “A história não é só minha, a história é de todos nós, de toda a humanidade”: a disputa de conhecimentos no acervo Josué Pereira Crispim (Ponta grossa, Icapuí-Ceará)”, o pesquisador destaca que:

Em Ponta Grossa existem diversos sítios arqueológicos com fósseis e artefatos, testemunhos do que é tido como as primeiras presenças tendo povoado o local, assim lhe atribuindo certa geocultura marcada pelo processo histórico de colonização europeia em região indígena. Em toda parte, podemos encontrar artefatos que são testemunhos das ditas três matrizes culturais brasileiras: a indígena, europeia e africana. O Morro dos Ventos, um sítio arqueológico localizado nas dunas de Ponta Grossa, sentido praia da Redonda, é um dos exemplos da presença de grande quantidade de material arqueológico na superfície do terreno (Ferreira, 2018, p. 53).

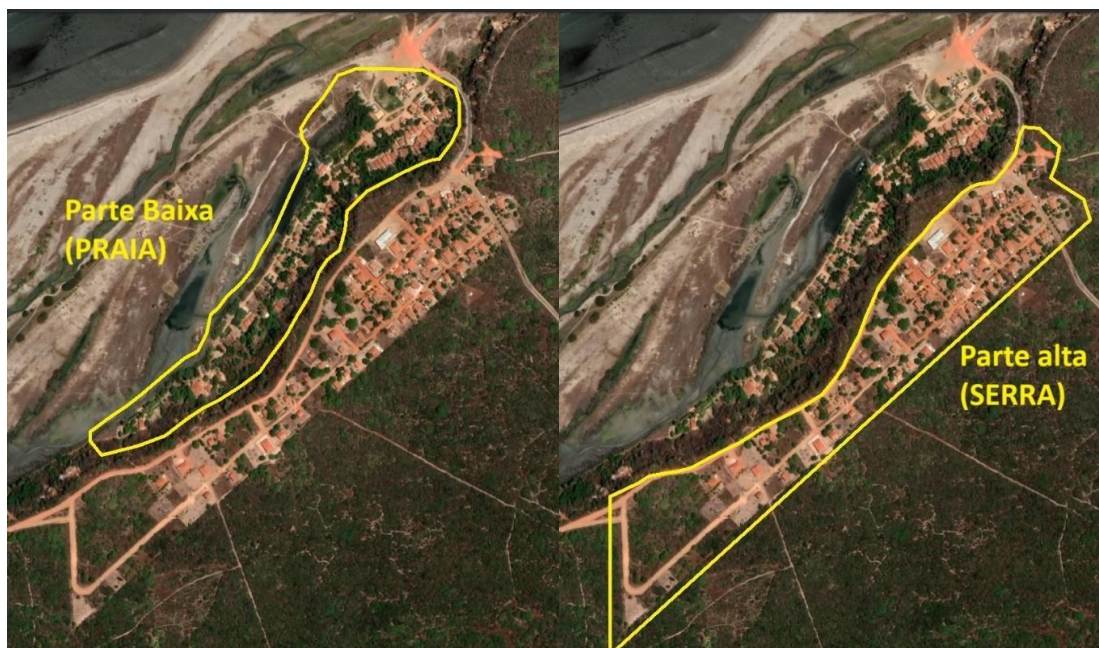
Figura 19 – Fósseis e artefatos (Museu Comunitário de Ponta Grossa/CE)



Fonte: Página da Casa de Cultura Pindu no Facebook, 2014.

Segundo Moretz-Sohn (2019), a comunidade de Ponta Grossa/CE é centenária e tem passado por mudanças paisagísticas ao longo dos anos devido ao uso e ocupação da área pela população, assim como a fatores pluviométricos e dinâmicas sedimentares. Atualmente, a comunidade de Ponta Grossa é composta por duas partes: parte baixa (praia) e parte alta chamada de “serra” pelos moradores.

Figura 20 – Parte baixa e parte alta de Ponta Grossa/CE



Fonte: Google Earth, 2023.

Na parte da praia ficam as pousadas, restaurantes, chalés e pequenos comércios, poucas pessoas moram na parte mais baixa. Os moradores residem, em sua maioria, na parte alta. A Igreja, o prédio do Centro de Educação Infantil e pequenos comércios ficam na parte da serra, sem estabelecimentos turísticos.

Figura 21 – Estabelecimentos e equipamentos existentes em Ponta Grossa



Fonte: Google Earth, 2023.

Figura 22 – Habitação típica da comunidade na parte baixa (praia)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Figura 23 – Típica rua da parte alta (Serra)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

As comunidades mais próximas de Ponta Grossa são Retiro Grande e Redonda. A comunidade de Retiro Grande fica a oeste, aproximadamente 4 km de distância. Retiro Grande é a última comunidade do município de Icapuí na faixa de praia, enquanto Ponta Grossa é a penúltima. A comunidade de Retiro Grande é o ponto final da única via pública que liga ambas as comunidades ao restante do município. O caminho para Retiro Grande, portanto, passa necessariamente por Ponta Grossa. O trecho da via pública que conecta as duas comunidades é popularmente chamado de Estrada do Retiro Grande. A comunidade de Retiro Grande possui aproximadamente o mesmo porte que Ponta Grossa.

Figura 24 – Distância entre Ponta Grossa e Retiro Grande



Fonte: Google Earth, 2023.

A segunda comunidade mais próxima de Ponta Grossa é Redonda, localizada a leste, a aproximadamente 5 km de distância. A via pública que liga as duas comunidades, chamada popularmente de Estrada de Ponta Grossa, é contígua com a estrada do Retiro Grande. Redonda é uma comunidade bem maior em população e território, conta com mais estabelecimentos e equipamentos públicos que Ponta Grossa. As crianças das comunidades de Ponta Grossa e Retiro Grande são atendidas nas escolas de Redonda. Devido a um maior volume de visitantes em comparação a Ponta Grossa, Redonda tem um número maior de estabelecimentos voltados para o receptivo de visitantes, como barracas de praia, restaurantes, pousadas e chalés, além de outros estabelecimentos que também atendem a população local, como farmácias, mercadinhos, depósitos de construção, sorveterias, lojas de eletrônicos, oficinas, entre outros. Também possui mais equipamentos públicos, como um posto de saúde, um Centro de Educação Infantil, uma

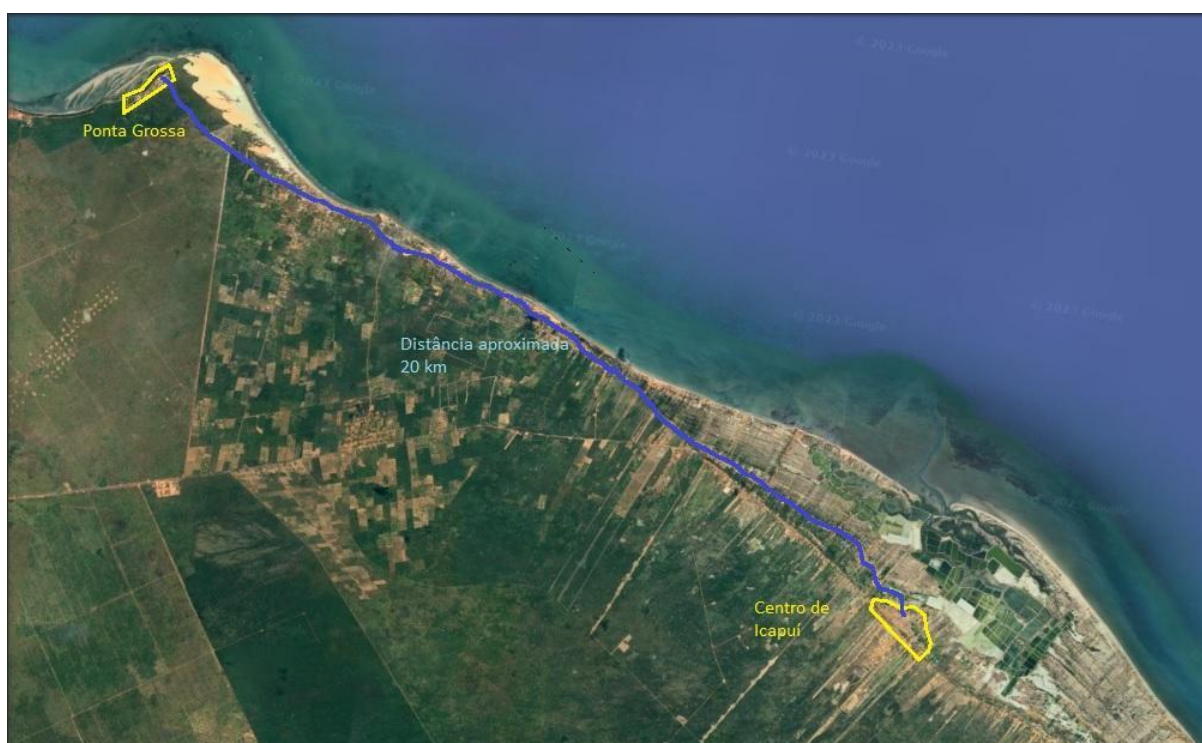
escola municipal de Ensino Fundamental, que também oferta vagas para a Educação Infantil, uma brinquedoteca, uma biblioteca, um ginásio e um campinho de futebol.

Figura 25 – Distância entre Ponta Grossa e Redonda



Fonte: Google Earth, 2023.

Figura 26 – Distância entre Ponta Grossa e a sede do Município de Icapuí.



Fonte: Google Earth, 2023.

Em Ponta Grossa, o turismo praticado é denominado de Turismo de Base Comunitária (TBC), que “consiste em uma forma de organização social voltada para uma prática turística em escala local que é construída e administrada pela própria comunidade. Dessa forma, são os atores comunitários que definem quais, quando, como e para quem os bens e serviços turísticos serão ofertados (Cardoso, 2021, p.02).” Além do turismo, a comunidade é caracterizada pela prática da pesca artesanal.

Figura 27 – Manzuá⁴² utilizado na pesca artesanal da lagosta



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

⁴² “O manzuá é uma armadilha fixa, com armação retangular de madeira, revestida por uma tela de arame galvanizado. As malhas variam conforme a espécie a ser capturada. Na parte superior, existe uma abertura, a boca que varia de tamanho também conforme as espécies a serem capturadas. Geralmente são utilizados em profundidades que variam de 3 a 80 metros ou mais, dependendo das condições de mar e da própria embarcação” (Ceará, 2013, p.12).

Figura 28 – Vista da enseada de Ponta Grossa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Figura 29 – Restaurante/ Barraca de praia



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Figura 30 –Principal Pousada da Comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Figura 31 – Chalé típico na parte baixa



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Figura 32 – Sorveteria na parte baixa



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Outro aspecto que merece ser destacado é a confissão religiosa professada pela maioria das pessoas da comunidade. Segundo Ferreira (2018, p. 59), “a religião é muito presente nessa relação comunitária. Cerca de 80% dos moradores são adeptos da religião evangélica”. Pela interação com as pessoas da comunidade desde a etapa exploratória, acredito que essa proporção possa ser até maior. Na comunidade de Ponta Grossa, a religião é afirmada com frequência como aspecto essencial da identidade comunitária, aparecendo em nome de estabelecimentos, como a Pousada Canaã, a mais antiga da comunidade, e no nome das pessoas, quase sempre de origem bíblica. Essa identidade de comunidade com uma marca religiosa definida é percebida também por pessoas das demais comunidades próximas. Isso não significa que as visões de mundo ou práticas cotidianas são sempre marcadas pela dimensão religiosa. Mas, de maneira geral, a religião é percebida como algo que favoreceu a solidariedade, a cooperação e a organização da comunidade, funcionando como elemento agregador inclusive no que diz respeito ao funcionamento das famílias.

A fé na religião é tida por muitos como o grande ingrediente para o respeito e preservação da unidade familiar e comunitária, como afirma Dam Crispim. Os nomes bíblicos são quase obrigatórios para as crianças que nascem em Ponta Grossa. A comunidade, a partir de arrecadação de verba própria, construiu uma igreja na “serra”, estimada no valor de seiscentos (600) mil reais, deslocando os cultos da antiga igreja, localizada na parte de baixo da praia. Nela acontecem os cultos específicos, como os dos homens e das mulheres, por exemplo, e os cultos coletivos, durante o final de semana, sempre no início da noite. A igreja também tem o papel de auxiliadora nas eventuais necessidades de apoio financeiro e suporte emocional que algum integrante

da comunidade venha a precisar. É fácil perceber que a religião e a igreja em Ponta Grossa não são tratadas apenas no campo da fé, elas organizam e ditam as dinâmicas socioculturais da comunidade (Ferreira, 2018, p. 60).

Figura 33 – Igreja Assembleia de Deus na parte alta da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Tão intensa quanto a experiência religiosa são as práticas associativas. A Associação de Moradores de Ponta Grossa foi fundada ainda no início da década de 1990, num contexto de conflito fundiário com um grande grupo econômico, servindo como instrumento de resistência e afirmação das necessidades territoriais da comunidade (Ferreira, 2018, p. 57). Hoje a associação comunitária continua ativa e atuante no cotidiano da comunidade, aparentando legitimidade e reconhecimento. De acordo com Ferreira (2018),

Existe um acordo comunitário que determina a proibição da venda de terras dentro da comunidade para pessoas de fora, ou seja, que não sejam da comunidade. Essa medida foi tomada para evitar que a especulação imobiliária – demasiadamente presente - de fato, transforme a localidade em um grande centro turístico, destruindo as relações sociais e a infraestrutura comunitária. Canoa Quebrada, praia mundialmente conhecida, localizada há poucos quilômetros dali, situada no município vizinho, Aracati, é o grande exemplo do que Ponta Grossa e as outras praias de Icapuí que praticam o turismo sustentável não querem se tornar. Canoa Quebrada há alguns anos era uma praia formada por poucas famílias, que não suportando o assédio da especulação imobiliária, venderam suas terras e estabelecimentos, principalmente para empreendedores estrangeiros. Hoje, grande parte desses primeiros moradores trabalha nos estabelecimentos que outrora lhes pertenciam. Em Icapuí acontece, numa proporção menor, algo parecido na praia da Redonda, vizinha a Ponta Grossa. Os índices de violência, prostituição infantil e tráfico de drogas aumentaram exponencialmente depois que empresários construíram empreendimentos e casas de veraneio, como acontece também em Canoa Quebrada. A dinâmica pacata de outros

tempos deu lugar a problemas sociais complexos, que ameaçam outras comunidades, inclusive Ponta Grossa (p.62).

As atividades de lazer na comunidade ocorrem predominantemente em ambientes naturais, incluindo banho de mar, caminhadas em trilhas ou na praia, uso dos diversos mirantes, práticas esportivas como futebol em campo de areia e passeios de bicicleta, geralmente realizados por jovens e crianças.

Figura 34 – Jogo de futebol no final da tarde



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

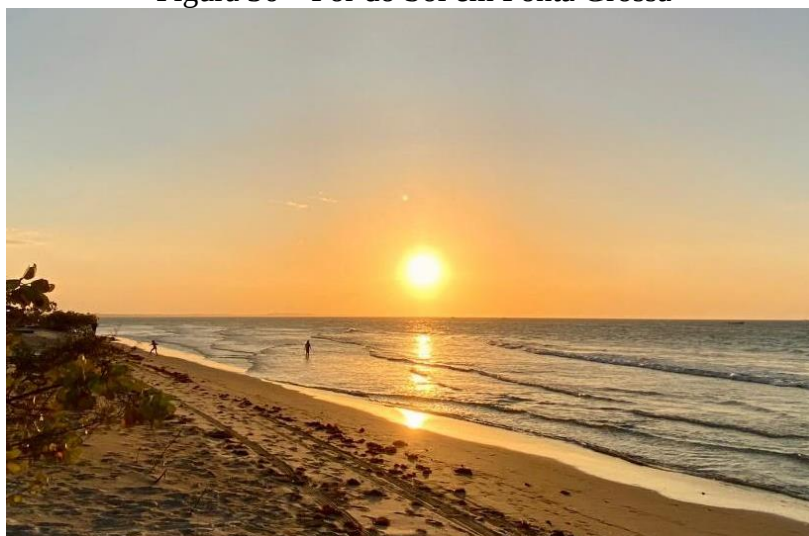
Figura 35 – Crianças da comunidade andando de bicicleta



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

No entardecer, especialmente quando a maré está baixa, é comum os moradores descenderem até a praia para observar o pôr do sol e brincar com as crianças nas piscinas naturais. “Para quem acha que o cotidiano poderia trivializar e naturalizar as belezas de Ponta Grossa aos olhos dos seus moradores, está bastante enganado. O fim de tarde presencia o envolvimento da comunidade no seio da praia” (Ferreira, 2018, p.76).

Figura 36 – Pôr do Sol em Ponta Grossa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 37 – Mulheres da comunidade no Mirante (Pôr do Sol)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Há também um significativo engajamento coletivo em atividades sazonais de competições de condução de jangadas, conhecidas como regatas, nas quais há ampla participação da comunidade como plateia e torcida, além da participação de alguns membros como competidores. A realização das regatas, associada à prática habitual da pesca artesanal na comunidade, incentivou uma atividade comumente desenvolvida por meninos: a confecção de miniaturas de jangadas, chamadas de *jangadinhas*, e a competição de velocidade entre essas pequenas embarcações, conhecida como corrida de jangadinhas.

Figura 38 – Regata das Jangadas de 2023



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 39 – Brincadeiras nas embarcações



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

O fato de ser uma comunidade de forte identidade religiosa evangélica diminui a participação da população em festejos multitudinários, como festas dançantes ou eventos folclóricos. Por exemplo, não há na comunidade a realização de festejos religiosos de matriz católica, como a comemoração do dia de São João ou dia de São Pedro, muito populares no Estado. Também não há nenhuma agremiação carnavalesca na comunidade, tampouco engajamento em qualquer atividade festiva típica deste período. Essa característica é inclusive reforçada pela comunidade como atrativo, informando que é possível passar um carnaval tranquilo por ali.

Ainda em decorrência da identidade religiosa, não há estabelecimentos centrados no fornecimento de bebidas alcoólicas, como bares e similares, como não há casa de espetáculo ou de eventos dançantes. A atividade artístico-musical é desenvolvida quase que exclusivamente no contexto da atividade religiosa, quase sempre no prédio da Igreja Assembleia de Deus, cujo

tamanho é considerado capaz de congrega toda a população adulta da comunidade, como informou um ex-presidente da associação de Ponta Grossa, acessado em conversa informal por ocasião da etapa exploratória desta pesquisa.

Ainda que na comunidade haja muitos equipamentos e serviços voltados para o lazer, desde restaurantes, lanchonetes, pousadas a passeios de *buggy*, de quadriciclo e de jangada, as pessoas da comunidade raramente usam esses serviços ou frequentam os estabelecimentos. Isso está ligado provavelmente ao fato dessas atividades serem todas organizadas por pessoas da comunidade e orientadas para receptivo turístico.

Com exceção da Casa de Cultura Pindu, que funciona como um museu aberto à visitação e expõe itens arqueológicos encontrados na Duna da comunidade, não há outros equipamentos culturais ou artísticos na comunidade.

6.3 O arranjo do atendimento institucional em cuidado e educação dos bebês em Ponta Grossa/CE

Nesta seção, apresentamos as formas de atendimento institucional em cuidado e educação destinadas às famílias e aos bebês da comunidade. Essas formas de atendimento formam um conjunto de iniciativas correlatas que incidem concomitantemente na comunidade. No entanto, essas formas de atendimento não estão estruturadas e articuladas como um sistema, partilhando objetivos e complementando estratégias de atuação. Por isso, a preferência de uso do termo “arranjo” para ressaltar que se trata de um conjunto de serviços de atendimento prestado pelo poder público com algum grau de correlação nas dimensões de cuidado e educação.

Outro aspecto que é preciso destacar é que são incluídos nesta descrição analítica apenas as formas de atendimento que são protagonizadas por agentes estatais, mas sem desconsiderar que há práticas de cuidado e educação dos bebês e das crianças da comunidade desenvolvidas nas relações familiares e interações comunitárias cotidianas. Portanto, essas práticas familiares ou comunitárias de cuidado e educação podem aparecer eventualmente na descrição, mas apenas na medida em que seja necessária para contextualizar e compreender as iniciativas estatais.

Além das formas de atendimento efetivamente realizadas com os bebês e as crianças pequenas da comunidade, também está incluído no escopo desta seção descrever a infraestrutura disponível que poderia servir para o atendimento em Educação Infantil, mas que não existe. O cerne é descrever as características do Centro de Educação Infantil (CEI) de Ponta

Grossa, do seu entorno e da sua posição que possibilita acesso a pé por toda a comunidade. Não se trata de descrever exatamente a ausência de um atendimento, mas de falar de presença de condições e da viabilidade infraestrutural para um atendimento que não existe. Considerando as características específicas do Caso, a presença desse equipamento, apesar da ausência de atendimento, compõe estruturalmente o arranjo de atendimento e será retomado ao final para validar as conclusões da pesquisa.

6.3.1 O atendimento realizado pela Agente Comunitária de Saúde (ACS) no território de Ponta Grossa

Conforme mencionamos no capítulo anterior, a agente comunitária de saúde (ACS) cumpre funções definida em lei e atende a comunidade com atividades de prevenção de doenças, de promoção da saúde e proteção social, com ações domiciliares ou comunitárias, a partir dos referenciais da Educação Popular em Saúde. Essa atuação tem o “objetivo de ampliar o acesso da comunidade assistida às ações e aos serviços de informação, de saúde, de promoção social e de proteção da cidadania, sob supervisão do gestor municipal, distrital, estadual ou federal” (art. 3º da Lei Federal nº 11.350/2006, com redação dada pela Lei Federal nº 13.595/2018), o que deixa evidente a transversalidade da atuação da ACS, mesclando objetivos de saúde e de assistência.

Além das definições genéricas na lei, um conjunto de publicações⁴³ oficiais do Ministério da Saúde estruturam a atuação concreta dos ACS, contendo informações em várias áreas e orientando para condutas práticas. Dentre essas publicações, o Guia Prático do Agente Comunitário de Saúde (Brasil, 2009), elaborado pelo Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde, oferece um detalhado panorama da atuação prática dos ACS.

O primeiro aspecto que se destaca no Guia, já no início do documento, é a relevância dada à compreensão da realidade familiar para o desenvolvimento do trabalho do ACS. O Guia descreve a família como a influência mais importante na vida das pessoas, onde se adquire valores, usos e costumes que formam a personalidade e a emocionalidade. A publicação parte de uma definição ampliada de família, para além das relações biológicas, dando conta da diversidade e mutabilidade dos arranjos familiares:

⁴³ A Confederação Nacional dos Agentes Comunitários de Saúde e de Combate de Endemias (CONACS) compilou nove publicações do Ministério da Saúde relacionadas com a atuação dos ACS e disponibilizou na sessão de “Material de Apoio”. Todas essas publicações estão disponíveis gratuitamente em formato PDF e podem ser acessadas em <https://conacs.org.br/ministerio-da-saude/>.

Podemos chamar de família um grupo de pessoas com vínculos afetivos, de consanguinidade e de convivência. As famílias vêm se transformando ao longo do tempo, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas, sociais e culturais. Hoje existem várias formas de organização familiar, como: famílias com uniões estáveis, reconstituídas, de casais do mesmo sexo, de casais que moram em casas separadas etc. Há ainda famílias que não têm a presença da mãe, do pai ou de ambos. Muitas vezes nesses casos, os avós assumem a responsabilidade em cuidar da família. A família é o ponto de partida para o trabalho do ACS na comunidade. Por isso, é preciso identificar e compreender a formação e como funcionam as famílias da sua área de abrangência (Brasil, 2009, p.12).

Em seguida, o guia indica elementos para identificação da organização e funcionamento das famílias, dentre eles: “a função de cada membro na família na divisão do trabalho doméstico, na divisão das despesas, na identificação daquele que é o alicerce emocional e espiritual” e “os valores, preconceitos, costumes e religiosidade, principalmente os que podem interferir no cuidado com a saúde” (Brasil, 2009, p.13). Isso dá uma noção do grau de profundidade e de complexidade que envolve a atuação das ACS com as famílias da comunidade.

Outro aspecto relevante, que ressalta o vínculo com a proteção social e a promoção da cidadania, são as orientações relacionadas à documentação básica necessária ao acesso a direitos, como certidão de nascimento, carteira de identidade e de trabalho e cadastro de pessoa física. O guia indica que seja identificado se as pessoas da família possuem esta documentação e, caso contrário, que seja orientado as formas e procedimentos para sua obtenção. Além disso, há indicação para identificar se há acesso das famílias a programas sociais e para orientar a inscrição das famílias nos programas adequados em cada situação, como é o caso do Bolsa Família.

Por fim, outro aspecto relevante para esse momento do trabalho é a forma de atuação dos ACS na saúde da criança, com destaque para os recém-nascidos e os bebês. As instruções do Guia contêm um elenco amplo de elementos para serem verificados na interação com as famílias, desde testes e vacinas, passando por higiene do corpo e da boca, incluído a frequência das trocas de fraldas e a presença de assaduras, e chegando à avaliação de sono, choro, crescimento e desenvolvimento das crianças. Nesse conjunto de informações, é importante ressaltar como se entrelaçam a promoção da saúde com as práticas de cuidado exercidas no contexto familiar. Em certos momentos há a indicação de interação direta da ACS com as pessoas que exercem cuidado, observando as práticas concretamente desenvolvidas com a criança e repassando informações sobre formas mais adequadas de cuidado.

Você pode colaborar conversando com os pais, esclarecendo suas dúvidas e diminuindo suas preocupações. Lembre-se de que a mãe também está se recuperando e se acostumando a uma nova situação, mesmo que ela já tenha outros filhos.

Observando os cuidados da mãe com o bebê no banho, nas mamadas, na troca de fraldas, você poderá perceber o tipo de atenção que é dada à criança e assim orientar melhor a mãe e a família (Brasil, 2009, p. 28).

Assim, além da vinculação com a promoção da saúde e com o acesso a políticas de proteção social, também fica evidente a forma de atuação da ACS no território através da interação com as famílias e a incidência direta dessa atuação no aprimoramento das práticas de cuidado desenvolvidas com os bebês.

Na comunidade de Ponta Grossa, há uma agente comunitária de saúde que atua no território desde 1999. Eloá é enfermeira e acompanha atualmente 90 famílias. Antes de focalizar especificamente no atendimento realizado, é importante apresentar alguns elementos da história de vida da agente de saúde a fim compor um pano de fundo que permita situar e contextualizar as informações compartilhadas durante a entrevista.

Eloá relatou as dificuldades enfrentadas para conseguir frequentar a educação básica e, mais tarde, cursar ensino superior em Enfermagem. Além disso, ela forneceu informações importantes sobre as mudanças na configuração das famílias da comunidade nos últimos anos. Mencionou que, no passado, os casamentos eram predominantemente entre primos, mas isso tem mudado ao longo do tempo.

A gente tudo se casava com primo. Ele é meu primo (apontou para marido que estava na mesa ao lado), ele é primo legítimo de papai. Da nossa família são sete mulheres, só uma se casou com uma pessoa que não é parente nosso. Aí ficava aqui mesmo todo mundo casando com os primos. O que eu via é que começou já assim... (formação da comunidade). As minhas irmãs todas não tiveram muitos filhos, mas todas se casaram muito novas. Acho que também por causa das dificuldades que os pais tinham; eram mais pobres, mais carentes e se casavam muito nova. Da família, eu fui a que se casou mais velha, casei com 21 anos, as outras casaram com 14, com 15 e já começavam a família. Eu me casei com 21, fui ter filho com 24. Então, assim, já começou das pessoas da minha idade, já começou outro entendimento sobre família, de não ter muito filho. E assim, a gente via: ter muito filho pra quê? A minha geração já começou porque as meninas, as que são da minha idade, e mais de 46 pra lá, elas não têm muito filho. Tem dois filhos, no máximo três. Porque a gente também ia vendo, a gente estudou mais que as outras (Entrevista com Eloá, dezembro de 2022).

Sobre o acesso à educação, Eloá relatou que enfrentou muitas dificuldades, conforme mostram os trechos a seguir:

E: Pra eu estudar no meu tempo, eu ia daqui pra Redonda (Comunidade a 5km de distância) a pé, ia e voltava. Eram seis alunos, era eu, ele (marido). Desses seis, só se formaram dois: eu e ele. Os outros desistiram, né.

P: Onde você se formou (em Enfermagem)?

E: Eu me formei na Faculdade Vale do Jaguaribe.

P: Em Aracati?

E: Sim, no Aracati. A primeira turma de enfermagem que teve, eu fiz. Aí assim, foi muito difícil, mas a gente não desistiu, né? Então assim, de lá pra cá as pessoas foram estudando mais, né? Foi tendo mais aquelas saídas, né? E a gente era mais “aqui”. A

gente não tinha conhecimento lá fora, né? Então assim, foi muito difícil. Aí hoje eu até digo para os meninos: “Olha, tem o carro na porta” E às vezes a gente vê que não quer estudar! Eu fico tão triste com isso... Porque assim, quando eu estudei a gente sabe... Nesse tempo nós não tínhamos nem estrada. A gente ou ia pela praia quando estava seco ou a gente subia aquela duna grande (apontou para duna).

P: Aquela duna lá da Redonda?

E: Sim! A gente ia por cima. A gente ia e vinha. Dia de chuva a gente esperava a chuva passar. Bolsas pra levar as coisas? Tinha não! Eu digo hoje aos meninos, a gente pegava uma sacola, botava o caderno dentro pra não molhar e ia pra escola (Entrevista com Eloá, dezembro de 2022).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido na comunidade, Eloá destaca que realiza as visitas domiciliares regulares e periódicas para o acompanhamento das famílias e ressalta os vínculos estabelecidos com a comunidade, como mostra o relato a seguir:

O trabalho da agente de saúde, costumo falar que somos a ponte entre a comunidade e a unidade de saúde, ou seja, somos a porta de entrada do SUS. A minha abordagem com as famílias é muito simples, pois nasci na comunidade e moro aqui. Temos um vínculo muito forte familiar e com o trabalho aumenta muito mais. Acompanho desde a gestação o desenvolvimento gestacional que é muito importante. Nesse período (gestacional) já abordamos a importância da amamentação exclusiva até os seis meses. Ao nascer, orientamos as posições das mamadas e sobre os mitos que muitas mães relatam que não tem a produção de leite suficiente para o bebê. Marcamos também a visita puerperal onde o enfermeiro ou médico da equipe de saúde acompanha e faz a primeira consulta do bebê (Entrevista com Eloá, dezembro de 2022).

Eloá também relatou que a dinâmica das visitas foi afetada pela pandemia: *“antes da pandemia pesava os bebês, acompanhava a questão da vacina, alimentação, o desenvolvimento dos bebês, aí deu uma parada, mas agora tudo isso está voltando”*. Em seguida, completou: *“Aqui na comunidade, a gente é muito família, então se um tá doente, eu sei pelo grupo da família que a gente tem. Aí se passar um carro, uma ambulância, já sabe que é fulano que tá doente, então eu já posso entrar em contato, já posso ir lá”*. Não há posto de saúde em Ponta Grossa, somente em Redonda. No entanto, um médico do Programa de Saúde da Família (PSF) realiza consultas na própria comunidade a cada 15 dias. Na visão da agente de saúde, a comunidade é carente, mas não falta comida para as crianças e, em relação à amamentação, *“as mulheres dão de mamar por consciência mesmo”*.

Além das atividades descritas acima, Eloá também faz parte do Comitê de busca escolar, compartilhando com a Secretaria de Educação dados sobre as crianças que, por algum motivo, não estão frequentando a escola. No que diz respeito às famílias com bebês, a agente de saúde ressalta que o número de filhos nas famílias tem diminuído com o passar dos anos, *“é difícil uma mulher passar de 02 filhos”*, observa.

Quando questionada sobre a ida dos bebês e das crianças pequenas à creche, Eloá disse que as mães costumam matricular as crianças na creche a partir dos 3 anos, pois *“como não é*

obrigatório, elas não mandam. As de dois anos e meio também não vão, mesmo que tenha a vaga.” Na perspectiva da agente de saúde, *“as mães são muito apegadas, mas às vezes sente a necessidade de mandar porque trabalha”*, e completa:

Eu acho assim, elas acham que eles são muito pequenos e choram muito pra não ir porque são muito apegados a mãe porque, sabe, né, fica desde novinho com a mãe, né? Não deixa com outra pessoa, é só com a mãe. Aí naquele tempo ali (tempo dos bebês) elas (mães) ainda não cortaram o cordão umbilical ainda não (risos) (Entrevista com Eloá, dezembro de 2022).

Segundo Eloá, durante o período de matrícula, a coordenadora da creche da comunidade vizinha solicita uma lista de crianças de até 3 anos para formar as turmas. A coordenadora pede os nomes e as datas de nascimento das crianças para a gerente do posto de saúde, que, por sua vez, solicita esses dados à agente de saúde da comunidade. De acordo com Eloá, isso é feito através de uma “busca ativa” para formar turmas, mas não na comunidade, uma vez que não há atendimento em creche em Ponta Grossa.

Observando tudo que foi obtido na investigação, tanto na parte documental quanto na entrevista com Eloá, explicita-se um quadro significativamente amplo de atribuições da agente comunitária de saúde no território de Ponta Grossa. Além do que foi constatando na legislação federal e nas publicações do Ministério da Saúde, o arranjo local da política pública estabelece um conjunto adicional de atribuições, verificável especificamente na realidade do município de Icapuí e, em especial, na comunidade de Ponta Grossa. De forma condensada, é seguro dizer que a atuação da ACS na comunidade estudada tem vinculação ou incidência sobre as seguintes dimensões, entre outras:

- promoção da saúde e prevenção de doenças;
- proteção social e a promoção da cidadania;
- práticas de cuidados de bebês, acompanhando e aprimorando;
- acompanhamento de estudantes, observando fatores que possam afetar a frequência e a permanência na escola;
- constituição da demanda para a Educação Infantil, identificando famílias com crianças de até 3 anos para formação de turmas.

Desse conjunto de atribuições, duas são especialmente importantes para a compreensão do objeto desta tese: a relação com as práticas de cuidado e a relação com a composição da demanda pelo atendimento em creche. A compreensão de que as ações de cuidado, tanto na

esfera familiar quanto em instituições como a creche, são influenciadas pelos sentidos atribuídos a essas ações pelos atores sociais (Maranhão, 2000), ajuda-nos a refletir sobre como as famílias pesquisadas percebem as práticas de cuidado, o papel da Agente Comunitária de Saúde (ACS) e o cuidado na creche. No Capítulo 8, daremos prosseguimento a essas discussões com base na escuta das famílias.

6.3.2 Características do CEI de Ponta Grossa e a ausência de atendimento em creche

O Centro de Educação Infantil Antônio Crispim foi construído no ano de 2017 e reformado em 2020, segundo informações compartilhadas pelos participantes da pesquisa. É um prédio inserido em um terreno de aproximadamente 20m x 20m, com área construída de aproximadamente 260 m², situada num platô próximo à ladeira principal de Ponta Grossa, que dá acesso à praia. Na imagem abaixo, extraída do Google Earth, é possível ver o CEI na parte alta da comunidade, indicado por um marcador vermelho, próximo ao Mirante de Ponta Grossa.

Figura 40 – Localização do Centro de Educação Infantil de Ponta Grossa



Fonte: Google Earth, 2024.

Considerando a posição mais distante do CEI na parte de cima da comunidade, chamada de serra, a distância é de menos de 1200m. Considerando a casa mais distante da parte de baixo da comunidade, chamada de praia, a distância é de aproximadamente 1000m. O Google Earth informa que esta imagem de satélite foi obtida em 31/07/2023. Como é possível perceber, o

prédio está localizado em uma posição central na comunidade, possibilitando o acesso de todos os moradores com facilidade.

Figura 41 – Centro de Educação Infantil de Ponta Grossa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Conforme o Site Oficial da Prefeitura de Icapuí (2020), o prédio do CEI foi reformado com recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e entregue à população em agosto de 2020. Em notícia⁴⁴ veiculada pelo Portal da Prefeitura são destacados os benefícios da reforma do CEI para as famílias, crianças e profissionais, como mostra o trecho a seguir:

A Comunidade de Ponta Grossa foi uma das comunidades beneficiadas com uma das reformas propostas pela Prefeitura Municipal de Icapuí. O Centro de Educação Infantil será entregue com uma nova estrutura para atendimento das crianças daquela região. Professores, técnicos educacionais e principalmente os educandos e educandas vão desfrutar após a reforma de salas novas climatizadas, com instalação de forro, nova pintura e com atendimento aos critérios de acessibilidade, além de um novo muro que foi construído garantindo ainda mais a segurança das crianças (Site Oficial da Prefeitura de Icapuí, 07 de julho de 2020).

Desde a sua construção e reforma, o CEI nunca funcionou como escola de Educação Infantil. De acordo com as informações obtidas através das entrevistas com os diferentes participantes da pesquisa, o prédio funciona atualmente apenas como uma espécie de centro

⁴⁴ Ver Anexo A

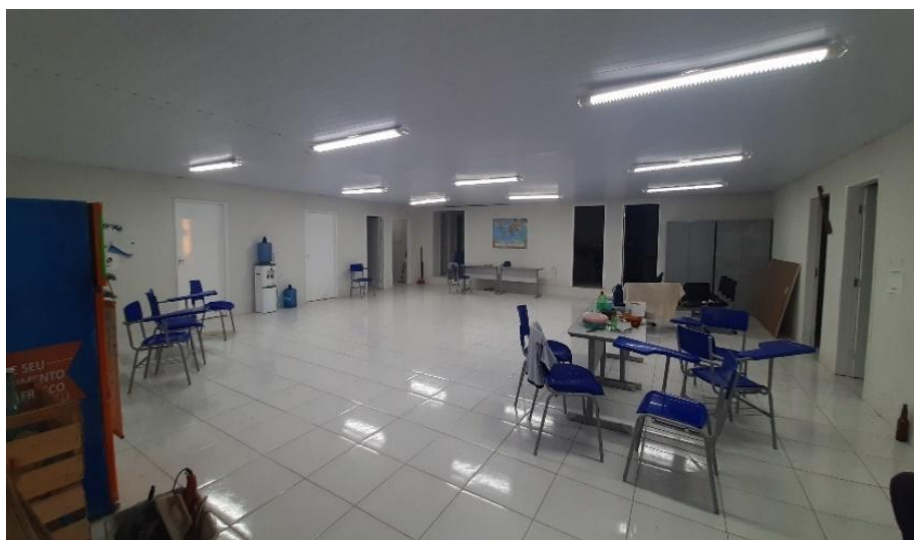
comunitário, com a realização de reuniões da Associação de Moradores e formações e, eventualmente, recebe profissionais da saúde para o atendimento da população. Nas entrevistas também foram apontadas algumas razões pelas quais o equipamento não funciona como CEI: número insuficiente de crianças para formar turmas com idades específicas, inviabilidade pedagógica de atender numa mesma sala crianças com idades diferentes e ausência de recursos financeiros da Secretaria de Educação para manter o funcionamento como escola.

Na entrevista realizada com a agente comunitária de saúde, perguntei sobre o prédio, ela me respondeu: *“eu vi comentários das lideranças da comunidade que aquele centro seria mais para um reforço devido à pandemia porque os alunos ficaram muito atrasados, só que eu não vi isso acontecer. Às vezes eles trazem uma sala de aula para uma recreação”*. Ela complementou que o CEI não funciona também porque não tem um número de crianças suficiente por turma.

Durante a pesquisa de campo, foi possível visitar o prédio e observar as condições gerais do equipamento público. Apesar de ter sido reformado, são evidentes os sinais de falta de manutenção. As instalações mostram desgastes, em parte devido à falta de uso e de cuidados, além da necessidade de limpeza básica. Ressalta-se, ainda, a ausência de equipamentos, mobiliários e materiais tipicamente presentes em escolas de Educação Infantil.

No prédio há cinco pequenas salas, uma cozinha, três banheiros sendo um deles com acessibilidade, uma despensa e um salão de uso comum. A área construída ocupa todo o terreno disponível não possuindo, portanto, área externa vinculada ao próprio CEI. O local onde foi construído permite uma ligação direta com outros espaços verdes de acesso público como o mirante, o bosque de cajueiros e as trilhas ecológicas. A seguir, fotografias das áreas interna e externa do CEI.

Figura 42 – Área interna do CEI



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 43 – Área interna do CEI - Sala



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 44 – Área interna do CEI -Banheiro



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 45 – Área interna do CEI - Sala



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 46 – Área interna do CEI - Cozinha



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 47 – Área interna do CEI - Sala



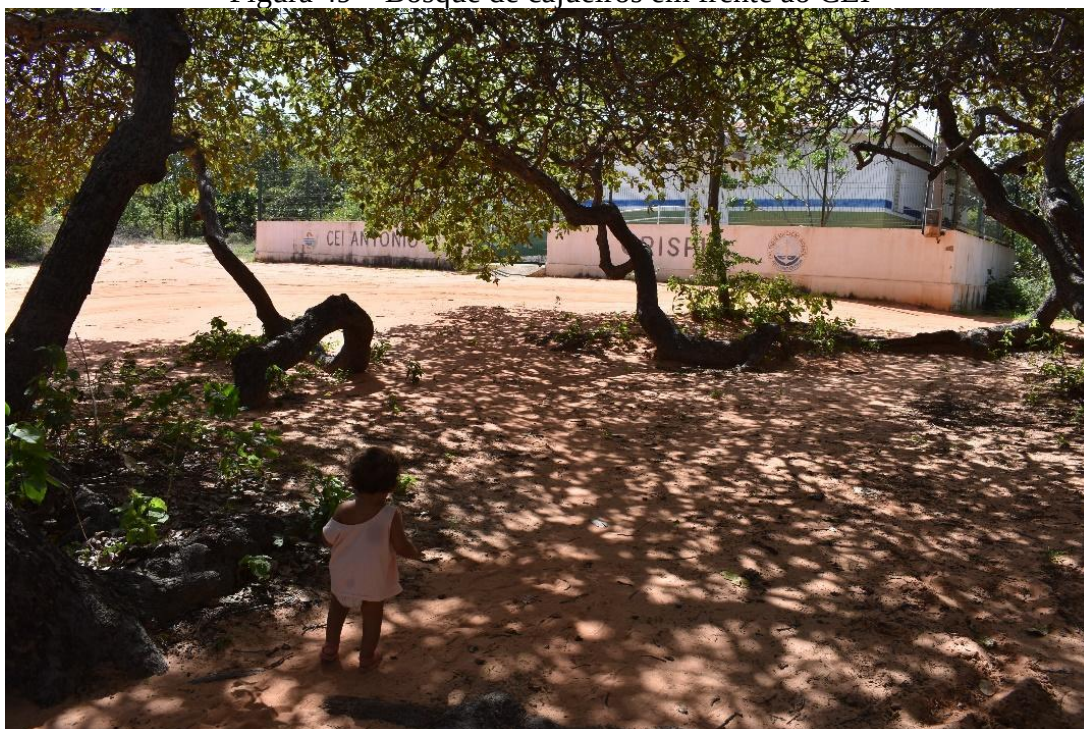
Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 48 – Área interna do CEI - Sala



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 49 – Bosque de cajueiros em frente ao CEI



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 50 – Vista do mirante próximo ao CEI



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Chama a atenção o investimento público realizado para a construção do prédio, assim como a divulgação elaborada pela prefeitura, que destaca os benefícios do equipamento para as crianças e suas famílias. No entanto, apesar disso, o serviço educacional nunca foi oferecido. Esta situação é preocupante, considerando a total ausência de atendimento educacional na comunidade, obrigando as famílias a realizarem a matrícula de crianças bem pequenas (a partir de 2 anos) em outras comunidades, necessitando para isso do uso de transporte escolar, o que contraria os princípios e as normas estabelecidas na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que expressa no seu Art. 3º que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Destaca-se também que no cenário brasileiro uma das maiores dificuldades em relação ao acesso de bebês e crianças pequenas à creche é a ausência de instituições próximas de casa ou a falta de vagas, sobretudo para as famílias mais pobres dos territórios rurais das regiões Norte e Nordeste do país, conforme dados recentes publicados pela PNAD e IBGE (2023). Nesse sentido, diante de uma realidade tão complexa e desigual, a existência de uma infraestrutura poderia se caracterizar como um passo importante para a garantia de acesso à Educação pelos bebês e as crianças pequenas no território rural pesquisado. Por fim, os elementos aqui apresentados mostram a viabilidade do atendimento em Educação Infantil no prédio existente. Eventuais deficiências estruturais e falta de equipamentos, como mobiliário e materiais adequados, são empecilhos claramente contornáveis. Por outro lado, a facilidade de acesso e a proximidade com áreas livres protegidas, como o bosque de cajueiros e a trilha ecológica, indicam que a prática educacional pode ser potencialmente de boa qualidade, uma vez que conta com elementos desejáveis para experiências de qualidade na Educação Infantil, sobretudo em territórios rurais.

6.3.3 *Programas de atendimento domiciliar no território de Ponta Grossa*

Ainda que não exista a oferta de Educação Infantil na própria comunidade, foi possível obter informações por meio das entrevistas com as famílias sobre as ações de programas que atendem famílias com bebês e crianças bem pequenas, como o Programa Criança Feliz (PCF), na esfera federal e o Programa Mais Infância, na esfera estadual. Todas as famílias participantes da pesquisa são atendidas pelo Programa Criança Feliz, não foi possível confirmar se todas recebem a transferência de renda do Programa Mais Infância.

Em Icapuí, os dois Programas são executados pela Secretaria de Assistência Social – SAS, no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Em relação ao Programa Mais Infância, no município são desenvolvidas as seguintes ações: transferência de renda (Cartão Mais Infância), construção e funcionamento de brinquedopraças e construção de um Centro de Educação Infantil⁴⁵. Não há na comunidade de Ponta Grossa equipamentos provenientes do Programa Mais Infância.

O PCF faz parte do arranjo de atendimento institucional em cuidado e educação oferecido às famílias com bebês e crianças bem pequenas da comunidade. No território de Ponta Grossa, o atendimento é feito por uma visitadora do programa que realiza visitas às gestantes e às famílias com crianças de até 3 anos de idade. No atendimento às gestantes, são realizadas duas visitas semanais e o foco é estimular a criança desde a barriga para o fortalecimento do vínculo entre o bebê e a mãe e outros membros da família, como pai ou irmão, estimulando a fala com o bebê na barriga e outras atividades que reforcem o vínculo. Próximo ao parto, o programa realiza um evento chamado de “Valorizando as suas curvas”, que consiste em um ensaio fotográfico com o objetivo de melhorar a autoestima das gestantes. Esse evento também conta com a presença de profissionais de saúde que tratam de questões relacionadas ao fim do período gestacional e de cuidados pós-parto.

Com o nascimento, a mãe é desligada do programa e a criança passa a ser o sujeito atendido. As visitas ocorrem todas as semanas e o foco passa a ser apoio ao desenvolvimento infantil por meio de atividades que buscam fortalecer os vínculos familiares. Nas visitas, são propostas atividades para serem realizadas entre a mãe e a criança, planejadas de acordo com a idade da criança.

Diante das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com a Assistente Social responsável pelo Programa no município e uma Visitadora do Programa, consideramos relevante discutir as questões que envolvem as ações do PCF no território de Ponta Grossa em um capítulo à parte.

⁴⁵ Em abril de 2024, o Governo do Ceará, através da Secretaria da Proteção Social (SPS), inaugurou um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma Brinquedopraça com academia ao ar livre na Comunidade de Melancias/Icapuí/CE. O novo CEI, com uma área de 631,56 m², foi projetado para atender 200 crianças diariamente e faz parte do Programa Mais Infância Ceará. O projeto contou com um investimento de R\$ 2.139.789,73, financiado pelo Governo do Ceará e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio do Programa de Apoio às Reformas Sociais (Proares III). O centro inclui quatro salas de atividades, parque infantil, dormitório, berçário/lactário, fraldário e um bloco administrativo. Disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/2024/04/18/governo-do-ceara-inaugura-centro-de-educacao-infantil-cei-e-brinquedopraca-em-icapui/>

Assim sendo, destacamos que, ao final deste capítulo, buscamos contemplar os aspectos gerais sobre o município de Icapuí e, de forma mais detalhada, oferecer informações sobre o contexto investigado, enfocando diferentes dimensões da comunidade de Ponta Grossa. Destacamos também as formas de atendimento institucional destinadas às famílias e aos bebês nesta comunidade de pescadores artesanais. Com base nos dados obtidos, especialmente sobre o não atendimento de bebês em creche, apesar da existência de um CEI, avaliamos que seria importante aprofundar as discussões a respeito do atendimento realizado pelo Programa Criança Feliz. Assim, no capítulo seguinte desta tese, refletiremos sobre as ações do programa no território rural pesquisado.

7 “AQUELE TEMPINHO QUE A CUIDADORA TIRA É O VÍNCULO E A ATIVIDADE PROPOSTA É PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO”: O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ NO TERRITÓRIO PESQUISADO

No Capítulo 3 desta tese, apresentamos o Programa Criança Feliz (PCF), destacando aspectos gerais do programa e situando-o no contexto das políticas de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas no Brasil, em um período histórico de intensas mudanças institucionais no governo federal que antecederam a sua implementação.

Em um cenário de extrema desigualdade no que diz respeito à oferta e ao acesso à Educação Infantil em nosso país, sobretudo à creche nas áreas rurais, o PCF figura como mais uma política alternativa (Rosemberg, 2003, 2003a, 2014; Campos e Campos, 2012) priorizada pelos governos federal e estadual, como é o caso do Ceará. Assim, consideramos importante analisar esse programa no território pesquisado, levando em conta, entre outras questões, as implicações para a consolidação de políticas para a Educação Infantil, especialmente para o atendimento de 0 a 3 anos em áreas rurais.

Ao longo deste capítulo debateremos a estrutura, funcionamento, concepções e ações do Programa Criança Feliz no município investigado, considerando o contexto das políticas públicas destinadas aos bebês e as crianças bem pequenas brasileiras. Pretende-se, pois, subsidiar reflexões acerca das ações do programa em territórios rurais, tomando como base o Caso investigado.

7.1 Estrutura e funcionamento do PCF no município

Como já foi explicado anteriormente, o Programa Criança Feliz (PCF) é um programa do Governo Federal, instituído em 2016 no Governo de Michel Temer, e executado em conjunto com os municípios. As ações do PCF são implementadas principalmente por meio de visitas domiciliares e são direcionadas às famílias com gestantes ou crianças de até 36 meses de idade com determinado grau de vulnerabilidade social, podendo também atender famílias com crianças de até 72 meses de idade em situações específicas⁴⁶.

⁴⁶ A Portaria nº 664, de 2 de setembro de 2021, do extinto Ministério da Cidadania, que consolida os atos normativos que regulamentam o Programa Criança Feliz/Primeira Infância no Sistema Único de Assistência Social – SUAS, estabeleceu no art. 2º como público prioritário gestantes e crianças de até setenta e dois meses e suas

7.1.1 Estrutura e objetivos do PCF em Icapuí/CE

Para compreender melhor a dinâmica do programa e as ações do Programa Criança Feliz desenvolvidas com os bebês e suas famílias, foram realizadas entrevistas em 2023 com a supervisora e uma ex-visitadora social⁴⁷ do programa no município, conforme mencionado no capítulo anterior. A supervisora do programa, Rosa, de 43 anos, é assistente social de formação e ocupa o cargo desde 2020, tendo iniciado no PCF como visitadora em 2017. Rayane, ex-visitadora social, de 22 anos, na data da realização da entrevista era estudante do último período do curso de Pedagogia em uma universidade pública.

Sobre a função de supervisora do Programa, Rosa informou que:

[...] além de supervisionar e planejar junto com as visitadoras as atividades que são levadas para as famílias, outra função é alimentar o sistema. Porque o programa Criança Feliz trabalha com metas, então o município recebe por famílias inseridas e acompanhadas. A função principal do supervisor é alimentar o sistema com as famílias visitadas e aí a gente organiza por calendários. Quando a gente vai dividir por semana quantas famílias serão acompanhadas para alimentar o sistema (Entrevista com a supervisora, 2023).

Em Icapuí/CE, o PCF está vinculado ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), pré-requisito para a adesão dos municípios ao programa. No CRAS do município, o PCF conta com uma sala e profissionais exclusivos para o programa, além de recursos destinados à capacitação desses profissionais, transporte e combustível.

Quanto à cobertura de atendimento no município, o Programa Criança Feliz (PCF) começou acompanhando 100 famílias. Em 2019, o programa foi expandido para atender 200 famílias. No ano de 2023, 145 famílias foram atendidas. A supervisora coordena a equipe de visitadoras, que inicialmente tinha seis membros, mas em 2023 contava com apenas três, significando, portanto, que cada visitadora deveria atender ao menos 48 famílias. No que diz respeito à formação das visitadoras, uma delas é formada em Administração de Empresas, outra em Pedagogia e a terceira possui apenas o Ensino Médio. Segundo Rosa, duas visitadoras passaram em um concurso na área de Educação, pois eram pedagogas de formação, e a terceira foi transferida para outro município.

famílias nas seguintes situações: crianças beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (inciso II); crianças afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida de proteção prevista ECA (inciso III); crianças inseridas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico, que perderam ao menos um de seus responsáveis familiares, independente da causa de morte, durante o período Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Covid-19 (inciso IV).

⁴⁷ No período da entrevista, Rayane tinha acabado de deixar o programa.

Rosa destacou que, apesar da redução no número de visitadoras, as famílias não deixaram de ser atendidas.

No entanto, essas famílias que elas acompanhavam, elas não ficaram sem acompanhamento. Eu remanejei e estou remanejando para as visitadoras que estão atuando agora no início. Por quê? Porque essas visitadoras passaram por uma seleção que é feita no município. Essa seleção encerrou, elas ficaram a partir de contrato agora. Estamos aguardando sair um novo edital pra ser contratado as outras três visitadoras (Entrevista com a supervisora, 2023).

Em novembro de 2023, o município lançou um processo seletivo simplificado destinado a recrutar candidatos para contratação temporária para exercer, dentre outras funções, a função de “Visitador Social do Mais Infância no SUAS/Programa Criança Feliz”, conforme o Edital nº01/2023. Os requisitos exigidos para o cargo, de acordo com o edital, são:

Noções de atuação em programas, projetos, serviços e benefícios socioassistenciais; Conhecimento sobre o Programa Primeira Infância no SUAS; Conhecimento básico sobre direitos humanos referentes à Política de Assistência Social; Conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Política Nacional de Juventude; Habilidade no trabalho social com famílias e indivíduos em situação de violação de direitos; Sensibilidade para trabalhar com indivíduos e famílias vítimas de violação de direitos; Conhecimento da realidade social do território e da rede; Boa capacidade relacional e de comunicação com crianças, adolescentes, adultos, idosos e suas famílias; Conhecimento básico de informática; Habilidade de trabalho em equipe; Habilidade para realizar diagnóstico das famílias, crianças e gestantes; Habilidade em Planejamento e realização de visitas domiciliares com apoio do supervisor; Habilidade para orientar as famílias/cuidadores sobre o fortalecimento do vínculo, parentalidade e estimulação para o Desenvolvimento Infantil; Capacidade de identificar demandas das famílias para além do desenvolvimento infantil e discutir com o Supervisor; Habilidade para elaborar registros escritos sobre as visitas domiciliares com base em instrumental de planejamento de visitas; Residir no Município, visando a importância do trabalho com as famílias que habitam determinado território, permitindo estabelecer as estratégias adequadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, promovendo ações integradas entre os serviços oferecidos a rede socioassistencial e outras políticas setoriais (Prefeitura Municipal de Icapuí, Edital nº 01/2023).

Além dos requisitos mencionados anteriormente, o edital também divulgou a carga horária de trabalho, o nível de escolaridade exigido para o cargo, o número de vagas e o vencimento. Para o cargo de visitador social do Programa Criança Feliz, foram ofertadas 06 vagas, exigindo-se o Ensino Médio Completo como escolaridade mínima. A carga horária de trabalho é de 40 horas semanais (manhã e tarde), com vencimento de um salário-mínimo.

Quando questionada sobre a formação das visitadoras, a supervisora ratificou a formação mínima exigida no edital e acrescentou:

E: Ensino Médio e **aptidão ao cargo que é mais importante!** Porque o programa trabalha com visita domiciliar e essas visitadoras se deslocam do equipamento do CRAS, porque o Criança Feliz é específico no CRAS. Como ele trabalha a prevenção, a primeira infância, tem que ser no CRAS, ele não pode ficar em outro equipamento.

Então elas saem do CRAS, vão fazer as visitas nas casas. E a gestante, ela tem duas visitas por mês, a criança, elas são quatro visitas.

P:Uma vez por semana?

E:São quatro visitas por mês, uma por semana. O que diferencia do agente comunitário é objetivo que o visitador vai estar na casa e a frequência porque é uma vez por semana (Entrevista com a supervisora, 2023).

De acordo com a supervisora, o principal objetivo do programa “*é o fortalecimento do vínculo familiar e o desenvolvimento infantil na primeira infância.*” Esse fortalecimento precisa ser iniciado desde a gestação, desse modo “*o visitador estuda, elabora um plano de visita e leva a atividade pra criança ser estimulada desde a barriga. Porque se entende que trabalhar a primeira infância é desde o ventre da mãe.*”

Segundo o Art. 3º do Decreto nº 8.869/2016 o Programa Criança Feliz tem como objetivos:

Promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância; Apoiar a gestante e a família na preparação para o nascimento e nos cuidados perinatais; Colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade; Mediar o acesso da gestante, de crianças na primeira infância e de suas famílias a políticas e serviços públicos de que necessitem e integrar, ampliar e fortalecer ações de políticas públicas voltadas para as gestantes, crianças na primeira infância e suas famílias (Brasil, 2017, p.11).

No que diz respeito à seleção das famílias para participar do programa no município, a supervisora explicou que:

A gente tem os critérios, não são todas as famílias que podem participar do Criança Feliz. A gente tem dois públicos. A gente tem aquelas famílias de extrema vulnerabilidade social, que recebem o Bolsa Família, são os beneficiários. Quando o programa iniciou a gente só podia acompanhar esse tipo de família, depois com o tempo, mudou. A gente podia acompanhar aquelas famílias que tem o NIS (Número de Identificação Social) atualizado, a gente tem uma quantidade X de famílias que podem ter o NIS atualizado a partir da renda per capita da família, do que a família ganha. Esse tipo de família, ela não se enquadra no perfil de extrema vulnerabilidade social, ela vai ter o NIS atualizado para outras situações que elas necessitem. Por exemplo, famílias que tem o BPC (Benefício de Prestação Continuada) elas precisam ter o NIS atualizado. Para energia, concurso, Enem, por exemplo, essas famílias com o NIS atualizado elas puderam também ser acompanhadas pelo Programa. Aí a gente vai buscando. A gestante, por exemplo, a gente insere no início da gestação. Por quê? Porque quando ela completa nove meses, a gente desliga. Pariu o neném, desliga do Programa. E aí qual o outro critério? Ela precisa levar o registro da criança na Assistência Social, no Cadastro Único, atualizar e a gente aguarda até 90 dias. Porque a partir daí só pode se inserir no programa com o NIS da criança, não pode mais com o NIS da mãe. Por isso que tem que inserir a criança na composição familiar (Entrevista com a supervisora, 2023).

Diante das diversas questões que se articulam no Programa Criança Feliz (PCF), como família, gênero, desenvolvimento infantil, financiamento, entre outras, alguns pontos merecem

destaque na estrutura do PCF em Icapuí/CE: a precariedade do vínculo das visitadoras e a consequente rotatividade; a baixa remuneração, considerando a complexidade do trabalho; a formação inadequada para o tipo de atendimento que se deseja prestar; os critérios e forma de seleção, que se concentra essencialmente nas habilidades dos(as) candidatos(as), sem exigir formação específica, apenas "aptidão ao cargo".

Os elementos que conformam o cenário de Icapuí/CE em relação à situação das visitadoras também foram encontrados em outras pesquisas empíricas em diferentes regiões do Brasil. Nascimento e Lunkes (2022), em estudo que buscou compreender as articulações do Programa Criança Feliz (PCF) com o Programa Bolsa Família (PBF) em um município no interior da Paraíba, constataram, ao acompanharem as visitadoras durante as visitas às famílias, que:

[...] na maioria das vezes (as visitadoras) acabam por não conseguir manter um acompanhamento metódico de cada criança que atendem, seja por falta de tempo, de recursos, de sobrecarga de trabalho, como elas mesmas justificaram algumas vezes, e mesmo pela ausência de capacitação profissional adequada para esse tipo de trabalho (p.269).

Santos *et al.* (2022) avaliaram a implementação e o impacto do PCF em um estudo randomizado em 30 municípios brasileiros. Os pesquisadores relataram que "na grande maioria dos municípios, as visitadoras expressaram sua insatisfação com o transporte, salários e a precariedade dos contratos de trabalho" (p. 4357). Além disso, outro aspecto revelado na pesquisa foi "a total ausência de supervisão do trabalho dos visitantes: em nenhuma cidade os supervisores do PCF acompanham visitas domiciliares periodicamente para dar suporte e orientações aos visitantes" (p.4358).

Os aspectos sobre o PCF apresentados até agora contribuem para o desvelamento de concepções acerca das políticas públicas de atendimento aos bebês e crianças pequenas no Brasil, sobretudo para as famílias mais pobres, conforme mostram os estudos de Rosenberg (2002, 2003, 2006). Concordamos com Rodrigues e Cruz (2020), ao destacarem que o PCF:

Retoma concepções rechaçadas por pesquisadores, profissionais e militantes da área da Educação Infantil, tais como a fragmentação do atendimento às diversas necessidades da criança, a desqualificação e a falta de identidade do profissional que atende as demandas educacionais das crianças, o não reconhecimento das instituições de Educação Infantil como espaço privilegiado (p.13).

É interessante pontuar ainda que o Programa Criança Feliz, enquanto proposta de atendimento à primeira infância, pode ser considerado relevante e oportuno, dado o contexto social em que se encontram a maioria das crianças de até seis anos e suas respectivas famílias

(Rodrigues e Cruz, 2020). No entanto, uma leitura mais crítica sobre suas proposições, em conjunto com uma análise do histórico das políticas de atendimento às crianças no Brasil, revela incoerências e fragilidades do programa, gerando impactos na vida de milhares de crianças e suas famílias.

7.1.2 *Funcionamento, concepções e ações do PCF em Icapuí/CE*

Durante a entrevista com a supervisora, destacou-se a dinâmica das formações para a capacitação da equipe que compõe o PCF. Conforme a assistente social:

O supervisor, ele precisa passar pela formação do CDC. O que é o CDC? Cuidados para o Desenvolvimento da Criança. Ele também precisa passar por outra formação que é o GVD. O GVD é o Guia do Desenvolvimento. É a questão do sistema o GVD, o CDC é a formação que o supervisor passa para os visitantes. O supervisor recebe a capacitação do Estado e traz e faz essa capacitação de 40 horas com os visitantes. Para quê? Porque os visitantes eles não podem sair de qualquer jeito para a casa de família, tem que planejar. E aí o visitante, ele tem um plano de visita. A gente tem os instrumentais e os visitantes precisam preencher para poder levar com aquela atividade para a casa de família. E essa função de capacitar é do supervisor também (Entrevista com a supervisora, 2023).

Contextualizando historicamente a base metodológica do programa, Lima e Campos (2022) lembram que o PCF tem como alicerce o formato do Programa Primeira Infância Melhor (PIM), criado em 2003 no Estado do Rio Grande do Sul, como parte integrante da Política Estadual de Promoção e Desenvolvimento da Primeira Infância⁴⁸. Além disso, o PCF utiliza a metodologia Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC), desenvolvida e cedida pelo UNICEF e pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). No Brasil, o documento *Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC) Manual de orientação às famílias*⁴⁹ (Engle; Lucas, 2012), traduzido pela equipe técnica do Instituto Alfa e Beto com autorização do UNICEF, é o documento norteador do curso de formação dos multiplicadores do PCF.

Além da tradução do documento, o referido instituto firmou parceria com o então Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) para a realização da capacitação dos coordenadores, que são responsáveis no âmbito estadual pelo programa. A formação dos visitantes fica sob responsabilidade de cada município, a partir das orientações dos supervisores. As capacitações têm como foco a apropriação do Manual Cuidados para o

⁴⁸ Instituída pela Lei Estadual nº 12.544, de 03 de julho de 2006 com modificações introduzidas pela Lei nº 14.594, de 28 de agosto de 2014.

⁴⁹ Tradução do original Care for Child Development (Engle; Lucas, 2012).

Desenvolvimento da Criança (CDC); a apropriação do uso das fichas de orientação: conversar e Brincar/Orientações à família; e Ficha de Verificação do Visitador (Campos, 2020).

Ainda em relação ao documento *Cuidados para o Desenvolvimento da Criança* (CDC) *Manual de orientação às famílias* (Engle; Lucas, 2012), orientador do programa, uma análise mais aprofundada empreendida por Campos (2020), constatou que o material é simples e apresenta pouco cuidado na apresentação visual, diferindo muito do padrão dos materiais do UNICEF, assim como dos materiais produzidos pelo MEC e pelo próprio Ministério do Desenvolvimento Social. A autora completa em sua análise que:

Em geral, as ilustrações possuem qualidade sofrível, sendo a fotografia um recurso muito pouco usado, e, quando usado, é feita em preto e branco. A formatação também apresenta problemas, como, por exemplo, palavras que são grafadas juntas, como observado na introdução (ENGLE; LUCAS, 2012, p. 4): “A estimulação adequada às **diferentesidades** facilita o fortalecimento de vínculos de afeto, que [...]”, ou, ainda, como aparece no subtítulo na página 26: “Usando a Ficha de Orientação “Concervar e Brincar” (ENGLE; LUCAS, 2012, p. 26), que nos chama atenção a grafia da palavra. Não podemos afirmar com precisão, mas, pelo teor do documento e das orientações dessa parte, o correto, nos parece, deveria ser “conversar e brincar”. Esses aspectos parecem indicar que não foi realizada uma leitura final criteriosa. Ao considerar-se que foi contratado um instituto, o qual teve sua contratação pela excelência dos trabalhos desenvolvidos, questionamos: O que aconteceu? Será que há outro material e esse era um rascunho? Todavia, se esse manual não é o final, por que esse material está disponível no site oficial do Programa? Ou será que essa apresentação indica a lógica já há muito comentada na Educação Infantil: programa pobre para pobres; ou como já indicado na década de 1980, por Franco (1984), é um modo de lidar pobremente com a pobreza? (Campos, 2020, p.12-13).

Conforme o documento Guia para Visita Domiciliar – GVD (2017) do PCF, material criado para dar suporte aos municípios, a metodologia CDC já foi utilizada em vários países com famílias de perfis diferentes, “incluindo famílias em situação de pobreza, com crianças desnutridas, com deficiência ou em situação de risco”. Pauta-se, portanto, “na orientação e no apoio aos esforços das famílias sobre vinculação e cuidados para o desenvolvimento da criança” (p.32). Considerando as finalidades e os objetivos constitucionais⁵⁰ e legais⁵¹ da assistência social no Brasil, em especial o enfrentamento da pobreza e da pobreza extrema, o público

⁵⁰ O art. 203 da Constituição Federal estabelece que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar” e estabelece entre seus objetivos “a redução da vulnerabilidade socioeconômica de famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza” (inciso IV).

⁵¹ Na Lei Orgânica da Assistência Social (Lei Federal nº 8742/1993), o art. 1º estabelece que “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”. Além disso, o parágrafo único regulamenta o objetivo de enfrentamento da pobreza, definido na Constituição Federal, determinando que a assistência social deve ser realizada “de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais.”

escolhido para aplicação da metodologia CDC está claramente contido no foco de atenção das políticas de assistência. Isso fica mais evidente quando o Guia para Visita Domiciliar (2017) do PCF estabelece que o público prioritário para uso da abordagem no Brasil deve estar em situação de vulnerabilidade, apresentando

fatores que podem interferir negativamente no desenvolvimento integral das crianças, tais como: baixo peso ao nascer, baixa escolaridade materna, uso de álcool e outras drogas, depressão materna, gravidez na adolescência e famílias em situação de insegurança alimentar e nutricional, entre outros (Brasil, 2017, p.14).

Lima e Campos (2022) analisam que a abordagem metodológica adotada no PCF é fundamentada na metodologia utilizada em programas e políticas voltadas para a parentalidade, idealizados pelo Banco Mundial com o objetivo de aliviar a pobreza. Desse modo, é importante destacar a concepção de pobreza presente no PCF, assim como os modos de ver os bebês e as crianças pequenas na relação com o mundo. Para as autoras,

A proposta em reconhecer as características das famílias para definir propostas de intervenção a elas deve ser analisada com cautela, pois devido ao contexto de construção do programa e as concepções que o subjaz, tal afirmação nos remete a Lei nº 17.493-A do Código de Menores 1927, que definia a vida das crianças e adolescentes pobres com base nas características das famílias: “fazer às pessoas das famílias dos menores as visitas médicas necessárias para as investigações dos antecedentes hereditários e pessoais destes” (BRASIL, 1927, p. 12). Efetivamente, a família intervém na vida das crianças, pois é o grupo primeiro de sua vida. Entretanto, este fato não determina de modo definitivo sua vida, tampouco seu desenvolvimento. A perspectiva acima nos permite vislumbrar a concepção de pobreza presente no Criança Feliz, condicionando as crianças e suas famílias pobres às suas circunstâncias biológicas e de classe, o que concebe a gestão da pobreza em detrimento a um enfrentamento estrutural (Lima e Campos, 2022, p.1446).

Em relação aos bebês e as crianças bem pequenas, a linha de ação desse tipo de política é geralmente marcada pela expressão Desenvolvimento Infantil (DI), que para Rosemberg (2002) “tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar o privilegiamento de modelos “não formais” de atendimento à criança pequena” (p.46-47). Compreendendo que não há neutralidade nas produções documentais; pelo contrário, esses textos possuem estreita relação com o lugar histórico e produzem discursos justificadores das ações indicadas na política (Campos, 2020), é importante refletirmos sobre o uso de certas expressões que balizam as políticas de atendimento às crianças pequenas no Brasil ao longo da história. Ao analisar as influências dos organismos multilaterais nas políticas de Educação Infantil contemporânea nos países subdesenvolvidos, Rosemberg (2002) apresenta uma interessante reflexão acerca do uso de expressões como Desenvolvimento Infantil, a autora considera inquietante que:

[...] a literatura reserve a expressão EI (Educação Infantil) para os países desenvolvidos e desenvolvimento infantil para os países subdesenvolvidos. Através da expressão ou do conceito DI pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade (p.47).

Os argumentos desenvolvidos por Rosemberg (2002, 2003a, 2005) sobre a atuação dos organismos multilaterais nas políticas educacionais em nosso país, especialmente a partir dos anos 1970, nos ajudam a compreender a atual implementação de programas como o Criança Feliz. Como vimos até agora, a existência desse tipo de programa não é novidade no contexto das políticas públicas voltadas para a educação das crianças e suas famílias. Nos últimos anos, apesar do reconhecimento legal da Educação Infantil no Brasil e das conquistas resultantes da atuação dos movimentos sociais e acadêmicos, ainda enfrentamos intensas disputas políticas para garantir o direito dos bebês e das crianças pequenas à educação.

Na comunidade pesquisada, assim como nos territórios rurais brasileiros em geral, o cenário se torna ainda mais complexo à medida que se aprofundam os processos de exclusão social relacionados à classe, raça, região, gênero e idade. Nesse sentido, concordamos com Campos (2020), que argumenta que, na atual conjuntura, a existência de programas como o PCF ameaça e restringe direitos e políticas sociais duramente conquistadas nas últimas décadas do século XX. Além disso, a oferta de um atendimento alternativo pode "acarretar a fragilização das lutas das famílias por vagas em creches e pré-escolas e pela melhoria da qualidade da Educação Infantil", conforme pontuam Rodrigues e Cruz (2020, p.12).

7.1.2.1 “*Não tem como trabalhar só*”: a intersectorialidade no Programa Criança Feliz

A intersectorialidade também foi destacada na entrevista realizada com a supervisora do programa no município pesquisado. De acordo com Rosa, o PCF “*não pode trabalhar individual, ele trabalha a intersectorialidade*”. Essa dimensão é abordada diretamente no documento Programa Criança Feliz – A intersectorialidade na visita domiciliar (2017), material produzido pelo governo federal para orientar as equipes locais do PCF. Conforme o documento, a intersectorialidade ocupa lugar central na operacionalização e efetivação do programa, destacando que:

As orientações previstas neste documento têm o objetivo de apoiar a elaboração de uma estratégia que qualifique o atendimento às famílias participantes do programa, considerando demandas que vão além da metodologia de estimulação do

desenvolvimento infantil, que será aplicada nas visitas domiciliares (Brasil, 2017, p.05).

Assim sendo, espera-se que com as orientações elaboradas no material as demandas das famílias atendidas pelo PCF sejam atendidas e o acesso às políticas públicas seja viabilizado, ou seja, que se ofereça um atendimento para além da “estimulação do desenvolvimento infantil”. O documento Programa Criança Feliz – A intersectorialidade na visita domiciliar (2017) é composto de três partes: a primeira apresenta as linhas gerais do programa, arranjos de governança e a importância da primeira infância no campo das políticas públicas; a segunda apresenta a oferta de políticas e serviços da rede de proteção social no âmbito dos órgãos diretamente ligados à implementação do programa; e a terceira parte apresenta um levantamento de possíveis situações que poderão ser encontradas no momento da visita domiciliar e as possíveis estratégias para o seu atendimento no contexto do programa.

Ao longo do documento é destacado que a “efetivação da intersectorialidade do programa dependerá de instâncias locais de gestão do Criança Feliz e do desenvolvimento de uma agenda articulada em âmbito local” (Brasil, 2017, p.05). Além disso, ressalta-se a importância dos profissionais que atuam no programa, sobretudo visitantes e supervisores, terem conhecimento da rede de políticas sociais disponíveis em seu território, para conseguir orientar as famílias em caso de demandas que extrapolem o escopo das visitas domiciliares.

É importante destacar que, segundo Wanderley, Martinelli e Da Paz (2020), a intersectorialidade pressupõe uma decisão política, a articulação entre diferentes setores e a complementaridade das ações. É uma abordagem que busca uma visão abrangente das manifestações da questão social e das necessidades dos cidadãos que requerem atendimento público. Analisando o documento Programa Criança Feliz – A intersectorialidade na visita domiciliar (2017), as ideias de articulação e complementariedade de ações surgem de forma diluída nas sessões que tratam do papel dos entes federados e do Comitê Gestor Intersetorial, quando estabelecem a necessidade de reunião de diversos setores para discussão e pactuação de objetivos compartilhados e ações conjuntas. O documento ainda explica o marco da Proteção Integral e o Sistema de Garantia de Direitos da Infância, fornecendo mais elementos para formar a ideia de intersectorialidade na atenção à Infância. No entanto, a maior parte do documento é uma orientação para os visitantes que consiste fundamentalmente em explicações introdutórias sobre a estrutura de atendimento nas áreas de assistência, saúde, educação e cultura, seguida de recomendações específicas para atuação no momento da visita.

Construído dessa forma, a concretização da intersectorialidade acaba ficando a cargo principalmente das visitantes, que tem a tarefa de identificar situações de violação ou negação

de direitos, e da supervisão, que tem a tarefa de encaminhar as demandas para setores específicos. O documento apresenta atribuições específicas para visitadores, dentre as quais está: “identificar e discutir com o supervisor demandas e situações que requeiram encaminhamentos para a rede, visando sua efetivação (como educação, cultura, justiça, saúde ou assistência social)” (p. 38). Logo depois o documento apresenta as atribuições do supervisor, que deve buscar, por intermédio do CRAS:

- Viabilizar a realização de atividades em grupos com as famílias visitadas, articulando CRAS/UBS, sempre que possível, para o desenvolvimento destas ações;
- Articular encaminhamentos para inclusão das famílias nas respectivas políticas sociais que possam atender as demandas identificadas nas visitas domiciliares;
- Mobilizar os recursos da rede e da comunidade para apoiar o trabalho dos visitadores, o desenvolvimento das crianças e a atenção às demandas das famílias;
- Levar situações complexas, lacunas e outras questões operacionais para debate no Grupo Técnico, sempre que necessário para a melhoria da atenção às famílias (p.39).

O documento inclusive traz um quadro com situações que podem ser identificadas nas visitas domiciliares ao lado de encaminhamento para serem sugerido aos gestores locais do PCF acompanhadas com fala em certos momentos que a visitadora deve orientar as famílias em situações. Nessa configuração de atuação, não se configura a intersectorialidade como explicada por Wanderley, Martinelli e Da Paz (2020), marcada por articulação entre diferentes setores e a complementaridade das ações. O documento trata como intersectorialidade a ação da equipe executiva do PCF na interação direta com as famílias, seja orientando qual o setor adequado e a forma de requerer a satisfação do direito, seja encaminhando o caso para atendimento de cada setor.

Quando olhamos para os exemplos apresentados na entrevista realizada com a supervisora do programa sobre como funciona a intersectorialidade no PCF em Icapuí/CE, na prática o que existe é apenas a ação direta das visitadoras com as famílias e a eventual intervenção da supervisora na realização dos encaminhamentos dos casos apresentados pelas visitadoras. No relato a seguir, a supervisora apresenta uma situação hipotética que poderia ser vivenciada pela visitadora do programa, cujo encaminhamento refletiria o princípio da intersectorialidade do PCF, demonstrando, segundo ela, a colaboração entre diferentes setores para atender às necessidades das crianças e suas famílias.

[...] quando o programa veio para o Estado do Ceará e a Onélia Santana (ex-primeira-dama do Estado) adaptou porque ficou aquela questão; ele vai pra educação com o viés pedagógico, ele vai pra saúde por conta que já tinha os agentes comunitários ou ele vai para assistência? Ela adaptou no Estado do Ceará para a assistência com esses dois principais objetivos: o fortalecimento de vínculos e trabalhar a Primeira Infância, o desenvolvimento infantil, já desde a gestação. E aí ele ficou na assistência e quando a gente falava sobre esse desenvolvimento infantil, a gente tinha era procura das

famílias. Hoje com essas crianças que tem vários tipos de síndrome, que estão descobrindo várias coisas, essas atividades do Criança Feliz potencializam assim na questão de identificar no que a criança tem dificuldade. Porque por exemplo, o visitador leva uma atividade dessas, ele pode propor essa atividade ser orientada até quatro vezes para estimular, entendeu? A partir do momento que você percebe, você faz uma atividade lá de audição, né, para criança ouvir e ela não consegue, aí você faz outra vez e ela não consegue, já acende uma luzinha! Aí você pensa assim: essa criança, ela pode ter um problema de audição. E aí, o visitador vem pra mim (supervisora) e a gente faz o encaminhamento pra saúde ou pra um psicólogo se for outras questões, se for essas questões de concentração, quando a criança é muito agitada e tudo. A gente já traz, encaminha a família pra um profissional para ser avaliado porque a gente não pode avaliar! A gente observa a criança na casa. As visitadoras trazem o caso, eu faço o encaminhamento, a gente encaminha pra outra secretaria. Por isso que eu falo que a gente trabalha na intersetorialidade. Não tem como trabalhar só (Entrevista com a supervisora, 2023).

Embora seja um exemplo hipotético, os elementos do relato permitem algumas observações sobre as concepções subjacentes. Como se pode ver, a ação da visitadora é focada na “atividade de estímulo”, e eventuais necessidades detectadas que não estejam neste escopo são repassadas para a supervisão, que se encarrega de encaminhá-las para atendimento em outros setores. Não há qualquer informação sobre a pactuação de fluxos ou procedimentos com os demais setores para o encaminhamento desses atendimentos, tampouco há qualquer indicativo de que se trate de uma ação conjunta que demonstre algum nível de intersetorialidade.

Ainda que o exemplo seja mais relacionado ao atendimento em saúde, considerando o conteúdo do guia sobre intersetorialidade no PCF discutido acima, é viável concluir que a relação da equipe do PCF com os demais setores se limita ao encaminhamento de situações detectadas nas visitas. Isso revela uma completa desconexão do PCF com a atuação dos demais setores, inclusive com as estratégias do SUAS, com o qual deveria ter íntima relação por se tratar de um programa da política de assistência social. A questão da intersetorialidade no PCF também foi objeto de análise de Arcoverde, Alcantara e Bezerra (2019), as autoras ressaltam que:

A intersetorialidade na articulação com as políticas de saúde, educação e assistência social, fundamental ao atendimento com qualidade das múltiplas expressões da questão, termina sendo atribuída a um único programa, que de fato não possui potencial. Portanto, a intersetorialidade do Programa Criança Feliz fica apenas no discurso vazio, porquanto torna-se, na gênese, inviabilizada (p.192).

Outro aspecto a ser destacado é a ausência completa de referência na fala da supervisora a qualquer atuação para o Comitê Gestor Intersetorial, descrito no guia do PCF sobre intersetorialidade. Na previsão da Portaria MC nº 664/2021, o art. 26 indica que os Municípios que aderirem ao Programa instituirão o Comitê Gestor Intersetorial, mas não há previsão de

qualquer consequência⁵² caso não seja instituído o comitê nos municípios. Segundo o Guia e a Portaria, essa é a instância “responsável pelo planejamento e articulação dos componentes do Programa em seu âmbito” e dever ser composto “por representantes das secretarias responsáveis pela assistência social, educação, saúde, cultura e direitos humanos, além de outras entidades que repute convenientes” (Art. 26 da Portaria MC nº 664/2021). Ainda que a intersectorialidade não possa ser efetivamente implementada apenas a partir da atuação de um programa, o que parece ser a expectativa do PCF considerando o teor da Portaria e do Guia, no caso de Icapuí/CE há uma chance ainda menor de haver intersectorialidade no programa, uma vez que o Comitê Gestor municipal seria a instância com alguma capacidade de implementar algum grau de intersectorialidade, mas não existe ou não atua no caso de Icapuí/CE.

Essa ideia de intersectorialidade sem intersectorialidade, como se a simples afirmação da palavra desse conta dessa necessidade, que coloca apenas a equipe executora com a função de detectar e encaminhar demandas para outros setores, sem qualquer plano ou pactuação que efetivamente envolva outros setores, foi uma das questões destacadas em uma Nota Pública do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), ainda no ano de 2017, pouco tempo depois da proposição do PCF no Governo de Michel Temer (2016). Conforme o conselho, o PCF “está sendo operacionalizado sem um profundo debate entre as políticas que fazem parte da intersectorialidade proposta na perspectiva de garantia dos direitos sociais” (CFESS, 2017, p. 02). Ademais, na análise do conselho, o PCF “é exógeno ao SUAS, ao SUS, à Educação Infantil e deslocado de todas as demais políticas públicas e direitos sociais” (CFESS, 2017, p. 01), além de priorizar, na essência, o “terceiro setor”, ou seja, prever parcerias com órgãos e entidades públicas ou privadas, indo na contramão da LOAS e do SUAS, que priorizam a execução direta do Estado nos serviços, programas e projetos.

Há menos de um ano o Conselho Nacional de Assistência Social publicou a Resolução CNAS/MDS Nº 117, de 28 de agosto de 2023, que aprovou “o reordenamento das ações de Assistência Social do Programa Criança Feliz, em consonância com o Programa Primeira Infância no Sistema Único da Assistência Social (SUAS)”. Essencialmente, a resolução estabelece maior integração do PCF com a política de proteção social já estabelecida no Marco

⁵² A Portaria MC nº 664/2021 prevê no art. 67 que “são requisitos para implantação e execução do Programa em âmbito estadual”: “II - constituição do Comitê Gestor Estadual, com definição das políticas que comporão o Programa no respectivo âmbito e da área responsável pela coordenação estadual do Programa”, o que indica a obrigatoriedade do comitê estadual para a possibilidade de existência do PCF nos Estados. Entretanto não há qualquer previsão sobre os comitês municipais, exceto o que já foi comentado sobre os art. 25 e 26. Essa configuração da norma, torna possível que o comitê não precise ser instituído para que o programa seja implementado em âmbito municipal.

Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/ 2016), inclusive rebatizando do Programa Criança Feliz, que passa a se chamar "Programa Primeira Infância no SUAS/Criança Feliz". Além de princípios e diretrizes para essa integração, a resolução prevê aspectos diretamente relacionados à prática de visitas domiciliares. No art. 3º são estabelecidos objetivos que consolidam as visitas domiciliares como práticas permanentes da política de proteção social da primeira infância. O art. 5º estabelece o público prioritário para as visitas domiciliares, passando a incluir crianças e gestantes em situação de rua e crianças e gestantes migrantes, apátridas e refugiadas além das hipóteses previstas no Portaria nº 664/2021, do extinto Ministério da Cidadania.

De forma geral, o objetivo deste reordenamento parece ser evitar a interrupção abrupta e a descontinuidade do PCF, iniciando uma gradual e progressiva assimilação da sua estrutura na conjunto de políticas de Estado de proteção social da primeira infância. Sendo assim, o reordenamento é início de uma transição do programa, saindo de uma peça relativamente desconectada para passar a integrar o sistema de políticas de proteção, preservando a metodologia das visitas domiciliares, mas abrindo espaço para reformulação dos demais aspectos da intervenção.

No que diz respeito à relação com o setor da Educação do município, objeto de interesse desta tese, a supervisora pontuou que:

A gente tem um plano de ação que a gente faz todo ano, que organiza essas ações que a gente vai fazer juntamente com a Educação, as nossas crianças de dois a três anos, elas se completam com a Educação Infantil. São do Programa e são da Educação Infantil (Entrevista com a supervisora, 2023).

E: A gente tem toda uma logística de como o horário dessa criança que ela vai para a creche para o horário que ela vai poder receber a visita. Porque ela vai mudar; se ela receber a visita do visitador pela manhã, completou dois anos e ela foi pra creche, tem que ter todo um planejamento com a família para ver o novo horário que essa família vai receber a visitadora.

P: Ela continua recebendo a visita mesmo indo para a creche?

E: Sim, até 3 anos. A gente tem que ter a estratégia de mudar, porque identificado que a criança foi para a creche tem que ver um outro horário para poder ser feita aquela atividade, porque são diferentes as atividades do Criança Feliz (Entrevista com a supervisora, 2023).

Como é possível constatar, a supervisora do PCF destacou a existência de um plano de ação que organiza as iniciativas do programa em conjunto com setores como Saúde e Educação para promover o desenvolvimento infantil. No entanto, não foi possível acessar o referido plano diretamente, pois ela informou que não poderia compartilhar o documento. Assim sendo, o que foi relatado sobre a intersetorialidade com o setor da Educação durante a entrevista resume-se apenas na troca de informações sobre as crianças que iniciam na Educação Infantil e permanecem no Programa Criança Feliz.

Aqui é oportuno destacar que a política educacional, como uma política setorial, já prevê articulações entre diferentes áreas e seus respectivos órgãos de competência (como, por exemplo, assistência - conselho tutelar; saúde - postos de saúde etc.). Essas articulações visam garantir que, em parceria com as instituições de educação, atuem de maneira integrada no atendimento das necessidades das crianças (Rodrigues e Cruz, 2020). Especificamente no que se refere ao atendimento educacional de 0 a 3 anos, “não há como pensar a creche sem pensar em intersectorialidade, integralidade, primeira infância e, considerando a realidade brasileira, o enfrentamento da pobreza” (Cruz, 2017, p.42). Não se trata, portanto, de negar o direito das crianças à assistência, erigindo oposições ou embates entre as áreas da assistência e da educação como dizia Rosenberg (2005). Trata-se de compreender os problemas da Educação Infantil e os cuidados dos bebês e das crianças pequenas de forma mais completa, complexa, colaborativa e integrada, com novos arranjos de coordenação e cooperação que promovam uma abordagem holística da criança (Rosenberg, 2005; Cruz, 2017).

7.1.2.2 As ações do Programa Criança Feliz no território pesquisado

Neste tópico, serão abordadas algumas ações do PCF no território pesquisado, considerando, além da entrevista com a supervisora, as informações fornecidas por Rayane, ex-visitadora do programa que saiu do PCF para trabalhar em uma escola de Educação Infantil. Rayane foi indagada sobre a formação para trabalhar como visitadora no PCF, ela destacou que:

A gente passou por uma capacitação do CDC – Cuidados para o Desenvolvimento das Crianças, e tal. O Estado mesmo promovia capacitações para os visitadores. **Eu não participei de nenhuma depois que eu entrei, eu passei dois anos no programa.** Depois que eu entrei não teve nenhuma do Estado. Mas conversando com as minhas colegas que estão há mais tempo elas contaram, que antes tinha formação de três em três meses e que o Estado promovia algumas capacitações para os visitadores. Eu participei das capacitações apenas no CRAS mesmo, mediadas pela supervisora, pela coordenadora (Entrevista com Rayane, 2023).

A fala de Rayane em relação ao processo formativo para atuar junto às famílias evidencia a precariedade na formação das visitadoras, agravando-se ainda mais quando consideramos os critérios de seleção discutidos anteriormente. A seleção e os treinamentos inadequados das visitadoras também foram evidenciados nos estudos de Santos *et al.* (2022) e Nascimento e Lunkes (2022). Se considerarmos apenas a formação dos profissionais que atuam no programa, marcada pela precariedade, chama a atenção a pouca importância dada às questões relacionadas à infância das crianças mais pobres, especialmente aquelas que vivem em áreas rurais. A ideia de que basta “ter aptidão” para trabalhar com bebês e crianças pequenas,

bem como orientar suas famílias, remonta às concepções assistencialistas e compensatórias de atendimento em creche, há muito conhecidas e combatidas.

Em relação às visitas domiciliares, a supervisora informou que são realizadas semanalmente, com duração média de 40 minutos em cada família, totalizando quatro visitas por mês. Conforme Rosa, o objetivo da visita é que “*o visitador estimule o cuidador a sentar ali aqueles minutinhos no chão e fazer a atividade com a criança*”. A visitadora orienta a atividade proposta pelo Programa que deverá ser executada pelo cuidador (a) juntamente com o bebê ou criança. Rosa explica que: “*Aquele tempinho que ele (cuidador (a)) tira é o vínculo e a atividade proposta é para estimular o desenvolvimento. E aí cada atividade é a partir da faixa etária da idade da criança, que é para estimular.*”

A compreensão de que as atividades do PCF contribuem para o fortalecimento dos vínculos das crianças com os pais, principalmente porque as “crianças são carentes”, foi evidenciada na fala de Rayane, como podemos ver abaixo:

Porque como você sabe muitas mães e pais não tiram um tempinho pra sentar com a criança, fazer uma atividade. Às vezes as crianças são carentes, não recebem estímulos. Então, através das visitas a gente leva a proposta de atividades. A gente planeja essas atividades que sejam simples, trabalhando uma coisa, fortalecendo o vínculo e a coordenação motora atrelada (Entrevista com Rayane, 2023).

Aí a gente chega na casa, explica a atividade ao cuidador. Porque quem vai fazer a atividade é o cuidador com a criança, a gente vai tá lá pra orientar o cuidador, ajudar se tiver alguma dificuldade porque muitos deles não tem nem o jeito de sentar e fazer uma atividade com a criança. Então a partir daí a gente utiliza coisas da casa mesmo, que tenham na casa, objetos, utensílios domésticos, o espaço da casa (Entrevista com Rayane, 2023).

Nas falas da supervisora e da ex-visitadora do PCF fica evidente as concepções e lógicas de ação do programa que reduzem à pobreza como algo residual e não estrutural, transferindo para as famílias, que na maioria dos casos resume-se a díade mãe-bebê, a inteira responsabilidade pelas necessidades das crianças. Para Lima e Campos (2022),

As orientações às famílias pobres que indicam o que deve ser feito entram em contradição com a realidade concreta das famílias, a qual é percebida, no entanto, é amplamente ignorada, vista apenas como natural, que precisa apenas ser bem administrada por profissionais, e não tratada em sua raiz (p.1448).

Outro ponto que merece destaque nesse debate é a atribuição de um significado universal ao desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, entendendo-o como natural e linear. Essa visão desconsidera os aspectos culturais, sociais e as evidências etnográficas que

abordam a inexistência de uma capacidade inata de resposta na criação do vínculo entre crianças e suas cuidadoras (Nascimento; Lunkes, 2022).

Rayane explica que no PCF o desenvolvimento da criança é acompanhado por instrumentais específicos:

[...] a gente trabalha com os formulários, alguns instrumentais de acompanhamento. Logo quando a criança entra, a gente preenche o formulário da criança, que são informações específicas da criança, e o formulário da família, que são informações do contexto no qual a criança está inserida. A gente tem um instrumental também de acompanhamento do desenvolvimento, que tem o instrumental inicial, do qual a gente já vai colhendo nas visitas e no preenchimento dos primeiros formulários com as coisas que a criança já faz e o que é que ela já consegue fazer só com ajuda... e de três em três meses a gente vai preenchendo esse instrumental para ir percebendo o desenvolvimento da criança, o que ela já consegue fazer, o que ela não conseguia e agora consegue. Para, a partir daí, a gente também vai estimular e direcionar as atividades pra coisas que elas não conseguem fazer; as habilidades que elas ainda não desenvolveram. Para que essa criança consiga se desenvolver ao longo do acompanhamento do programa. Até chegar também no formulário de desenvolvimento final que é quando ela completa três anos ou está perto de completar os três anos. A gente vai avaliar esse desenvolvimento a partir das informações que a gente coloca nos instrumentais. O que é que a criança consegue fazer ao final do acompanhamento? E consegue até meio que analisar, né? Logo que ela entrou, o que ela conseguiu fazer e quando ela saiu, o que ela conseguiu fazer. Para ter uma visão mais clara do desenvolvimento (Entrevista com Rayane, 2023).

Os formulários e instrumentais mencionados no relato de Rayane encontram-se nos anexos do Guia para Visita Domiciliar (2017). Os instrumentais de acompanhamento são organizados de acordo com a faixa etária dos bebês e das crianças até três anos, apresentando indicadores e marcos de desenvolvimento que devem ser atingidos por todas as crianças. Nota-se, assim, uma concepção de desenvolvimento humano fragmentada e descontextualizada. Essa forma de "acompanhar" o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas guarda semelhanças com as fichas de avaliação historicamente utilizadas na Educação Infantil, que têm sido criticadas nos últimos anos por não considerarem a criança de forma integral e em seu cotidiano, com as relações que estabelece.

Ao ser indagada sobre as atividades propostas para os bebês e crianças pequenas e sobre os materiais utilizados para realizá-las, a supervisora relatou que não há recursos destinados à compra de materiais no programa. A orientação geral é que sejam utilizados os materiais disponíveis na casa da criança. Mesmo com essa orientação, a equipe do município sentiu a necessidade de produzir seus próprios materiais, como brinquedos e jogos, para serem utilizados durante as atividades. Segundo a supervisora, chegar às casas com esses brinquedos e jogos *“cria vínculo! As crianças adoram! Quando a visitadora chega com uma caixinha dessas, é uma novidade e cria vínculos. Quando elas chegam, eles dizem: ‘é a tia!’.* Você vira

tia (risos).” Esses materiais são produzidos de forma artesanal, utilizando recicláveis como papelão, plástico, tecido etc.

Elas (visitadoras) tiram um tempinho e acabam confeccionando, mas por quê? A atividade é para chegar e ser proposta com o que a família tiver em casa, mas você sabe que é assim: as famílias não são obrigadas a participar, aí tem toda a questão do vínculo, do convencimento pra ela permanecer. E aí visitadora tem que sair de lá com a autorização para voltar na próxima semana. Aí as meninas já pensam na atividade, mas é tudo artesanal! Pensar numa atividade, mas a maioria das atividades são propostas com o que a família tem! Pode ser um copo de plástico, colher, cadeira se for uma atividade de estimular a linguagem da criança, é levar a criança no quintal e fazer o som da galinha, do cachorro, é assim (Entrevista com a supervisora, 2023).

Ela (visitadora) leva (atividade), senão vai propor lá mesmo. Por exemplo, essa de passar por debaixo da cadeira. Na idade da criança, ela vai propor com a cadeira que está na casa. O outro macarrãozinho, é colocado numa peneirinha de macarrão, ela vai pensar no que tem. E aí se ela pensar num material que a família tem e aí ela veja que tem algumas situações em que a família não tem, elas já vão levando e aí a gente compra com o recurso próprio mesmo o material de experimento (Entrevista com a supervisora, 2023).

Os relatos acima nos permitem evidenciar a forma de atuação do Estado que focaliza o ambiente familiar, buscando "soluções alternativas" em detrimento de políticas universais e completas. Como nos lembra Rosemberg (1994, 2002), o uso de "tecnologias apropriadas", de espaços e tempos ociosos e de materiais recicláveis foram e continuam sendo estratégias recomendadas para orientar programas de massa para as populações pobres dos países em desenvolvimento.

Nessa lógica, o Estado se desresponsabiliza de sua função de oferecer políticas universais de acesso à educação pública, creches de qualidade e oportunidades de trabalho não precarizado. Em vez disso, adota metodologias desenvolvidas por especialistas em economia, neurociência para criar programas de educação alternativa voltados para famílias pobres e para a primeira infância. Esses programas têm um custo significativamente menor do que o necessário para expandir a educação básica (Nascimento; Lunkes, 2022).

Desse modo, considerando a conjuntura do Estado a partir do ideário neoliberal,

a desresponsabilização do aparelho estatal avança, fazendo isso por meio da Proteção Social via Programa Criança Feliz, quando a família é convocada a exercer determinadas funções com o intuito de atender às suas próprias necessidades sociais. Dessa maneira, ela é responsabilizada a assumir papéis referentes à reprodução social dos sujeitos, que reiteram as razões do crescimento da desigualdade, desemprego e regressão de direitos (Arcoverde; Alcantara; Bezerra, 2019, p.186).

A seguir, são apresentados alguns registros de atividades propostas para as crianças bem pequenas no âmbito do PCF em Icapuí/CE.

Figura 51 – Criança e mãe confeccionando um palhaço com materiais existentes em casa



Fonte: Página do CRAS de Icapuí no Instagram, 2022.

Figura 52 – Atividade com cadeiras



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 53 – Atividade com feijão



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Em relação ao atendimento das famílias residentes nas áreas rurais do município, a supervisora destacou que um dos principais desafios enfrentados desde o início da implementação do programa diz respeito aos deslocamentos. As visitadoras têm uma meta de realizar quatro visitas em cada turno, totalizando oito visitas por dia. Considerando que o programa conta apenas com um veículo, toda a equipe sai ao mesmo tempo, e o veículo passa pelas comunidades deixando as visitadoras. Essa configuração acaba impactando o atendimento nas comunidades mais afastadas, como Ponta Grossa e Retiro Grande. A dificuldade de deslocamento até os locais das visitas nas áreas rurais também foi evidenciada no estudo de Nascimento e Lunkes (2022), fato que condicionava a organização e o cronograma das visitas, impossibilitando que as famílias atendidas escolhessem o melhor horário de atendimento.

Uma última ação do PCF em Icapuí destacada pela supervisora foi relacionada à saída da criança do programa. Quando completam três anos, idade limite de atendimento, Rosa mencionou que há uma espécie de ritual de despedida para a criança:

As crianças saem de qualquer jeito? Não! A gente prepara um certificado com o nome da criança, aí leva para fazer uma fotinha que é para a visitadora entregar quando a criança completar três anos. Ela leva para registrar e para a criança saber que participou do programa (Entrevista com a supervisora, 2023).

Figura 54 – Certificado do Programa Criança Feliz



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

No arranjo de atendimento dos bebês e suas famílias, além das ações do Programa Criança Feliz e Mais Infância, foi revelado durante a entrevista que algumas famílias do município estão participando do que seria, segundo a supervisora, “*uma experiência nova da Universidade de Havard*”:

Essa universidade identificou o programa e ela entrou no estado do Ceará para fazer uma experiência. Como ela funciona? Foram selecionadas algumas famílias por visitantes. Essas famílias foram cadastradas no sistema, inclusive as meninas receberam até uma premiação agora. Porque a premiação era quem conseguisse cadastrar todas as famílias que veio por visitante. Aí a segunda etapa é a quantidade de atividades que essas famílias estão fazendo com as crianças, porque são atividades remotas, como a gente trabalhou na pandemia. Aí a Universidade está fazendo com as crianças. Essas famílias já foram divididas por dois aplicativos; uma recebe pelo WhatsApp e outras recebem através de um link que eles formaram lá. Aí eles enviam a atividade para a família, a família faz, grava e devolve para eles (Entrevista com a supervisora, 2023).

O nome dessa experiência, ainda segundo Rosa, seria AFINIDATA. A partir dessa informação foi realizada uma pesquisa básica de internet através do mecanismo de busca do Google e a primeira ocorrência em resposta a procura pela palavra “afinidata” foi um sítio eletrônico (<https://afinidata.com/en/home/>) que apresenta o aplicativo Tutor Virtual Afini, ou Afini Virtual Tutor App, no original em inglês. Logo de entrada o sítio mostra um anúncio em grandes letras amarelas: Desbloqueie o Poder dos Momentos Compartilhados (“Unlock the Power of Shared Moments”, no original), sobre imagens de famílias com aparências variadas em atividades com bebês e crianças pequenas. Clicando no link “About Us” (sobre nós) da barra superior, a primeira visão é de outro anúncio, com mesmo formato ao da página inicial, em que se pode ler “O tutor virtual da primeira infância” (The early childhood virtual tutor, no original), acompanhado de links para baixar o aplicativo na App Store da Apple na Google Play. Rolando a Página para baixo há um conjunto de informações e notícias dentre as quais os campos “História” (History), Nossa Missão (Our Mission):

História

Fundada em 2017 por Andreana Castellanos, o Afinidata é movido pela crença de que cada criança merece a oportunidade de moldar o seu próprio futuro. O que começou como oficinas presenciais na Guatemala agora evoluiu para Afini, um tutor virtual de primeira infância alimentado por IA. Junte-se a nós em nossa missão de fornecer conteúdo educacional e capacitar famílias em todo o mundo.⁵³

Nossa missão

⁵³Tradução própria. O original está disponível em (<https://afini.org/en/about-us/>): “History. Founded in 2017 by Andreana Castellanos, Afinidata is driven by the belief that every child deserves the opportunity to shape their own future. What started as in-person workshops in Guatemala has now evolved into Afini, a virtual early childhood tutor powered by AI. Join us in our mission to provide educational content and empower families worldwide.

Capacitar as crianças em todo o mundo: O Afinidata esforça-se para ser o líder global em iniciativas para a primeira infância, capacitando todas as crianças em todo o mundo para libertarem todo o seu potencial e moldarem as suas aspirações futuras.⁵⁴

Próximo ao final, a página apresenta números do que seria o impacto da Afini em famílias ao redor do mundo: “6 países, 4 idiomas, 100.000 crianças ao redor do mundo, 3 milhões de atividades educativas entregues, 80,87% das famílias melhoraram o relacionamento entre pais e filhos”.

Ao final da página, há um conjunto de links, entre os quais “perguntas frequentes” (FAQs), disponível em <https://afini.org/en/faqs/>. As oito perguntas listadas tratam especificamente de explicar o que é e quais seriam os benefícios do Afini e como baixar, se inscrever e criar uma conta paga (Premium) no aplicativo. As respostas deixam claro que se trata de um aplicativo comercial com algum nível de acesso gratuito. O texto informa que “como membro premium, você tem acesso a um número ilimitado de atividades”, mas “se você não se inscreveu na assinatura premium, ainda pode desfrutar de até três atividades por semana”.

Seguindo na pesquisa básica de internet, buscou-se no mecanismo da Google pelas palavras “afinidata” e “criança feliz”. Dentre os resultados, as três primeiras ocorrências ajudam a formar um quadro explicativo da relação entre o aplicativo e o programa. A primeira é um texto publicado na plataforma ISSUU⁵⁵ intitulado “Iniciativas integradas” que consta como parte do “Relatório Anual 2021” da “Fundação Maria Cecília Souto Vidigal”. Referindo-se ao “Território Ceará”, o texto faz referência ao aplicativo Afinidata como um exemplo de que “novas tecnologias e inovações do mundo digital podem complementar as estratégias dos serviços e programas focados no desenvolvimento infantil e ajudar a maximizar os resultados”. Define o aplicativo como “um chatbot (robô que interage com o usuário) de inteligência artificial que ajuda os pais a criarem atividades lúdicas e educacionais para crianças menores de seis anos”. O texto finalmente informa que “o projeto visa realizar um estudo randomizado controlado para avaliar a eficácia do aplicativo Afinidata no Brasil, com 2.500 famílias em situações de vulnerabilidade vinculadas ao Programa Criança Feliz ou Bolsa Família”.

⁵⁴ Tradução própria. O original está disponível em (<https://afini.org/en/about-us/>): “Our Mission. Empowering Children Worldwide: Afinidata strives to be the global leader in early childhood initiatives, empowering every child across the globe to unleash their full potential and shape their future aspirations.”

⁵⁵ Disponível em https://issuu.com/fmcsv/docs/ra2021fmcsv_032022_vers_ofinal_1_/s/15198130

A segunda ocorrência é uma postagem no Facebook da Prefeitura de Pacajus, no dia 15 de outubro de 2021.⁵⁶ Na imagem, pode-se ler em letras maiúscula “PACAJUS É DESTAQUE” e logo depois, contornado por dois megafones o anúncio, também em letras maiúsculas, “O MUNICÍPIO ESTÁ ENTRE OS 19 MELHORES DO CEARÁ EM BOAS PRÁTICAS NO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ”. No texto que acompanha a imagem, pode ser ler:

Pacajus está entre os 19 municípios do Estado com os resultados mais exitosos no Programa Criança Feliz e foi contemplado com o Programa Afinidata. O Programa Criança Feliz tem o intuito de acompanhar o desenvolvimento de crianças (0 a 6 anos de idade) e facilitar o acesso de crianças, sua família e gestantes as demais políticas públicas. O Programa Afinidata tem o objetivo do uso de tecnologias de inovações para intervenções de parentalidade na promoção do desenvolvimento infantil, através da utilização de ferramentas de tecnologia como mensagens de texto e áudio, para auxiliar os pais a estimularem o desenvolvimento infantil e fortalecerem laços com seus filhos.

A terceira ocorrência é uma notícia de 18 de agosto de 2021 no sítio das “Nações Unidas Brasil”⁵⁷, cujo título é “Banco Mundial e Ministério da Cidadania debatem benefícios do uso de tecnologia para o desenvolvimento na primeira infância”. Diferente das matérias jornalísticas em geral, o texto inicia com três parágrafos em formato de pontos, como se fossem considerações iniciais:

- A pandemia da COVID-19 obrigou creches a fechar as portas, provocando grande impacto no desenvolvimento das crianças entre zero a três anos, que estão na chamada primeira infância.
- Neste contexto, programas que usam ferramentas de tecnologia, como mensagens de texto e áudio, se tornaram ferramentas muito importantes para pais estimularem o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, fortalecerem laços com seus filhos.
- Para debater o tema, Banco Mundial e o Ministério da Cidadania promoverão, no dia 23 de agosto, às 9h, um webinar para compartilhar experiências internacionais e discutir impactos do uso de mensagens de texto e áudio para promover a estimulação infantil.

O texto prossegue em um formato mais tradicional, essencialmente reproduzindo o que consta nestes três primeiros pontos e detalhando quem participará do evento, com destaque para Andreana Castellanos, fundadora da Afinidata, que iria apresentar “dados preliminares de um estudo sobre o impacto de ferramentas tecnológicas interativas de estimulação infantil para o fortalecimento de laços”. O texto ainda informa que:

⁵⁶ Disponível em https://www.facebook.com/prefeituradepacajus/photos/pb.1350155505051285.-2207520000../4700441560022646/?type=3&eid=ARBE0vPnYxzm5K5P0GoKCc4gutZYy6W-KLdFOUZh4K5aJdPhMwwIJKDAFWaEtLSAD489BAM9yXmIABfP&locale=pt_BR&paipv=0&eav=AfaoNt1g0exuEcPCepPh-BYm5_XN5NTWFrMgjXl-Wp90ICdTPjQ5zLwfWAPa4Qp36b8&_rd=1

⁵⁷ Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/140722-banco-mundial-e-minist%C3%A9rio-da-cidadania-debatem-benef%C3%ADcios-do-uso-de-tecnologia-para-o>

O evento continuará com a apresentação da doutoranda da Universidade de Amsterdã, Juanita Bloomfield, que discorrerá sobre os resultados de uma intervenção do Programa Criança Positiva, do Uruguai, para reforçar práticas parentais positivas. A economista de Proteção Social do Banco Mundial Julieta Trias falará sobre intervenções bem-sucedidas do uso da tecnologia para apoio aos pais e sobre uma pesquisa qualitativa feita pelo Banco Mundial e o Ministério da Cidadania, com beneficiários do Programa Criança Feliz, para entender melhor a necessidade de famílias de populações tradicionais brasileiras como quilombolas e ribeirinhos.

Ao final o texto reforça as informações de data e hora do evento, assim indica a página do Facebook do Banco Mundial como local da transmissão. Buscando no sítio a rede social, foi possível encontrar o endereço do vídeo da transmissão do evento.⁵⁸

Por último, buscou-se no mecanismo de pesquisa do Google por “afinidata” e “Harvard” e logo a primeira ocorrência conduziu ao portal do Laboratório de Configurações para Educação e Desenvolvimento Infantil, no original em inglês “Settings for Early Education and Development (SEED) Lab”, diretamente na página relativa a uma pesquisa de avaliação de impacto do Afinidata (<https://seed.gse.harvard.edu/afinidata>). Este laboratório, segundo consta na aba “About”, é “liderado pela professora Dana McCoy, da Escola de Pós-Graduação em Educação de Harvard”. O texto informa que o grupo busca “medir, compreender e influenciar os múltiplos ambientes em que as crianças passam seu tempo, incluindo casas, escolas, bairros e culturas de forma mais ampla” e descreve como objetivo “fortalecer as competências das crianças pequenas para ajudá-las a atingir o seu pleno potencial de desenvolvimento”. Afirmar ainda que o trabalho do laboratório tem escopo global, “explorando o desenvolvimento inicial de crianças de baixa renda nos Estados Unidos, Brasil, Colômbia, Gana, Tanzânia e outros lugares”.⁵⁹

Voltando à página relativa à pesquisa sobre o Afinidata, vê-se um texto com apenas dois parágrafos. No primeiro parágrafo, o texto contrasta as potencialidades do uso de tecnologia digital no contexto da atenção à primeira infância na América Latina com o fato de a eficácia dos programas de tecnologia educacional serem pouco estudados em países de baixa e média renda. No segundo parágrafo, o texto informa, sem informar datas, que “o SEED Lab lançou

⁵⁸ <https://www.facebook.com/BancoMundialBrasil/videos/4032239770221075>

⁵⁹ Os trechos entre aspas são traduções da autora. O texto original completo, disponível em (<https://seed.gse.harvard.edu/about>), é o seguinte: “Welcome to the Settings for Early Education and Development (SEED) Lab! Led by Professor Dana McCoy of the Harvard Graduate School of Education, our group of interdisciplinary researchers strives to measure, understand, and influence the multiple settings in which young children spend their time, including homes, schools, neighborhoods, and cultures more broadly. In doing so, our objective is to strengthen young children's skills to help them to reach their full developmental potential. Our work is global in scope, exploring the early development of low-income children in the United States, Brazil, Colombia, Ghana, Tanzania, and elsewhere.”

recentemente um novo projeto para avaliar os impactos do Afinidata para famílias de baixa renda no Brasil que estão recebendo o programa nacional de visitas domiciliares Criança Feliz”, com financiamento do Fundo de Impacto de Avaliação Estratégica do Banco Mundial. Informa também que o “estudo utilizará um desenho multifatorial tanto para examinar o impacto da inserção do Afinidata nos serviços de visita domiciliar existentes, como também para considerar os elementos de desenho específicos (por exemplo, abordagens de personalização) que otimizam sua eficácia”.⁶⁰

Olhando o resultado destas três consultas básicas de internet, percebe-se que a informação prestada pela assistente social e supervisora do Programa Criança Feliz, em relação à atuação da Universidade de Havard era incompleta e, em certa medida, imprecisa. As informações disponíveis indicam que o aplicativo Afini, da empresa Afinidata, foi introduzido no Programa Criança Feliz não por iniciativa da Universidade de Harvard, mas por determinação da gestão do programa, dentro da conjuntura da pandemia da Covid-19, possivelmente influenciado por posições de instituições como Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Banco Mundial. A participação da Universidade de Harvard, mais especificamente do Laboratório SEED da Escola de Educação de Harvard, é para avaliar o impacto do uso do aplicativo nas atividades de visita do Programa Criança Feliz. Considerando as limitações deste trabalho, as questões relacionadas ao uso do aplicativo Afini em territórios rurais não puderam ser aprofundadas, assim como outras dimensões do PCF. Isso ressalta a necessidade de novas pesquisas que explorem essas temáticas com maior profundidade.

A conclusão a que se chega diante desse panorama é que programas alternativos, como o Programa Criança Feliz, considerando sua estrutura e forma de atuação, não podem ser considerados equivalentes ao atendimento em Educação Infantil. O atendimento oferecido pelo PCF não fornece nenhum apoio efetivo para as famílias em relação às atividades de cuidado, tampouco oferece qualquer tipo de material ou insumo, como alimentação ou materiais de

⁶⁰ Os trechos entre aspas são traduções da autora. O texto original completo, disponível em (<https://seed.gse.harvard.edu/afinidata>), é o seguinte: “Despite rapid roll-out of early childhood services in Latin America, many populations of children and their caregivers remain under-served. Digital technology may be one means for reaching families on a large-scale, providing them access to content and support related to their children's well-being. Nevertheless, the effectiveness of ed-tech programs remains understudied, especially in low- and middle-income countries. With funding from the World Bank's Strategic Evaluation Impact Fund, the SEED Lab has recently launched a new project to evaluate the impacts of Afinidata for low-income families in Brazil who are receiving the national home visiting program Criança Feliz. Afinidata is a "virtual tutor" that uses artificial intelligence to provide parents with activity recommendations via chatbot that are customized to families' needs. Our study will use a multifactorial design both to examine the impact of adding Afinidata to existing home visiting services, as well as to consider the specific design elements (e.g., customization approaches) that optimize its effectiveness.”

higiene, de forma a melhorar as condições de vida dos bebês em situação de vulnerabilidade social. Ao constatar que o PCF se resume a um treinamento dos principais cuidadores, quase sempre as mães, sobre maneiras de estimular bebês, percebe-se que as condições de funcionamento tornam improvável a realização da pretensão declarada do programa por vários motivos estruturais: carga horária muito baixa, acompanhamento escasso, baixíssima qualificação profissional exigida para as visitadoras, remuneração e carreira precárias, entre outros. Essas características têm enorme contraste com o atendimento em EI, que tem duração anual, exige profissionais qualificados, possui intencionalidade pedagógica clara, prevê o fornecimento de alimentação e acolhimento e conta com recursos garantidos constitucionalmente. Outra dimensão é que a Educação Infantil é uma política universal que se integra a outras políticas públicas, como as de saúde e assistência social, enquanto o PCF é assumidamente uma política focalizada que não mostra nenhuma capacidade efetiva de atuação intersetorial. As diferenças são marcantes entre o atendimento da Educação Infantil e do PCF, o que deixa sem sustentação a finalidade declarada do programa de promover o desenvolvimento integral das crianças, desde bebês, pois não demonstra capacidade de dar conta da complexidade e da abrangência da Educação Infantil.

Além disso, o PCF pode dificultar a vida das mulheres e impactar negativamente no acesso à creche. De um lado, a seleção das mães como sujeitos a serem treinados pode reforçar ideias de exclusividade da função de cuidado vinculadas a um papel de gênero, o que tem impacto na vida das mulheres-mães, já sobrecarregadas, que ficam com essa tarefa a mais de realizar atividades propostas pela visitadora, sem assistência ou acompanhamento na maior parte do tempo. De outro lado, tendo em vista que o PCF representa a única atuação do município pesquisado voltada para bebês e crianças de até dois anos, sua presença pode obscurecer a real demanda por atendimento na EI, especialmente por creches, e impacta diretamente o Direito à Educação dos bebês, das crianças bem pequenas e de suas famílias, sobretudo nos territórios rurais.

No próximo capítulo, serão discutidos os dados provenientes das entrevistas realizadas com os demais participantes da pesquisa.

8 OFERTA E DEMANDA POR ATENDIMENTO DE BEBÊS EM CRECHE NA COMUNIDADE PESQUISADA

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias da comunidade pesquisada, gestores da Educação Infantil municipal e representante da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE acerca do atendimento de bebês em creche do/no campo. Inicialmente, serão apresentadas as perspectivas das famílias e, em seguida, as dos demais participantes da pesquisa.

8.1 As famílias entrevistadas

Foram entrevistadas cinco mulheres (quatro mães e uma avó), principais responsáveis pelos cuidados e pela educação dos bebês na comunidade de Ponta Grossa/CE. Consideramos relevante apresentar dados que possam auxiliar na compreensão dos contextos e perspectivas acerca do atendimento em creche no território rural pesquisado. Essas informações foram obtidas durante as entrevistas com cada participante. As mulheres-mães entrevistadas se declararam pardas, enquanto a avó de um bebê se declarou branca. Em relação à religião, todas, exceto uma participante, afirmaram ser evangélicas e frequentar a igreja da comunidade. Quanto à ocupação/profissão, todas cuidam da casa e, na maioria dos casos, também trabalham em atividades ligadas ao turismo comunitário ou à pesca, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 7 – Dados sobre as famílias entrevistadas em Ponta Grossa

Família	Idade do bebê	Relação de parentesco com o bebê	Idade	Sexo	Raça	Escolaridade	Religião	Ocupação /Profissão
A	15 meses	Mãe	36 anos	F	Parda	Ensino Médio	Evangélica	Dona de casa, ajuda na lanchonete da família.
B	17 meses	Mãe	32 anos	F	Parda	Ensino Médio	Evangélica	Dona de casa.
C	15 meses	Avó	47 anos	F	Branca	Ensino Médio	Evangélica	Dona de casa.
D	18 meses	Mãe	35 anos	F	Parda	Ensino Médio	Evangélica	Dona de casa / marisqueira.
E	18 meses	Mãe	24 anos	F	Parda	Ensino Médio incompleto	Não declarou.	Dona de casa e trabalha na lanchonete na praia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Em relação às configurações familiares, procuramos contemplar a maior diversidade possível de famílias com bebês. “A opção por usar a palavra *configuração* tem a intenção de explicitar que a composição de uma família não é fixa, pois uma mesma família pode compor-se e recompor-se de diferentes formas ao longo de sua própria história” (Oliveira, 2022, p.60).

A partir dos dados produzidos por meio das entrevistas, observamos as seguintes configurações familiares:

Figura 55 – Família A - Monoparental feminina
(Mãe, bebê e irmão de 4 anos)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Figura 56 – Família B - Família estendida
(Pai, mãe, bebê, avó e avô)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Figura 57 – Família C – Família Multiparental
(Pai, avó, avô, bebê, irmão do pai)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Figura 58 – Família D – Família Nuclear
(Pai, mãe, filha adolescente e bebê)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Figura 59 – Família E – Família Nuclear
(Pai, bebê e mãe)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

As famílias participantes possuem moradia própria, com exceção de uma família (monoparental feminina) que mora em uma casa cedida. As residências possuem abastecimento de água do serviço público municipal e quase todas possuem também cisternas de placas fornecidas por meio de programas do governo federal, para captação de água das chuvas. Além disso, todas têm acesso à energia elétrica e à internet. As moradias não são atendidas por serviço de tratamento de esgoto, sendo mais comum a utilização de fossas sépticas e ecológicas para as águas negras e o reaproveitamento das águas cinzas para a irrigação das plantas nos quintais.

Em relação à renda das famílias pesquisadas, todas são beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) e algumas recebem também benefícios do Programa Mais Infância. O sustento é garantido por meio da pesca artesanal de peixe e lagosta, Seguro Defeso⁶¹ e atividades ligadas ao turismo comunitário como hospedagem, alimentação, trilhas ecológicas e passeio de *buggy* pelas praias do município.

8.1.1 “Eu não saio daqui pra outro canto não, só depois de morta!” A vida familiar no contexto da comunidade pesquisada

O primeiro conjunto de perguntas realizado com as mulheres-mães de bebês entrevistadas refere-se à vida familiar no contexto rural. Foram abordadas temáticas como a

⁶¹ Benefício previsto na Lei nº 10.779/2003 que concede seguro-desemprego de um salário-mínimo durante o período de defeso ao pescador artesanal. No caso da lagosta, o período legal de defeso é de seis meses.

origem das famílias, tempo de residência na comunidade, expectativas de vida no campo, relação entre campo e cidade e percepções sobre a vida dos bebês em Ponta Grossa, CE.

Em relação à origem das famílias pesquisadas, três participantes responderam que nasceram na própria comunidade, enquanto as outras duas são oriundas de outros lugares: uma de Redonda, comunidade vizinha, e outra de Fortaleza. Entre as que disseram ter nascido em Ponta Grossa, uma delas saiu para morar em Rio das Pedras, Estado do Rio de Janeiro, onde permaneceu por 15 anos, retornando à comunidade no início de 2023. As demais confirmaram que nunca residiram em outra comunidade, vivendo em Ponta Grossa desde que nasceram. Das participantes que vieram de outros lugares, uma mudou-se de Redonda para Ponta Grossa ao se casar com um membro nativo da comunidade, há 19 anos, enquanto a outra veio de Fortaleza há quatro anos, também após se casar com um membro da comunidade. Nos últimos anos, observa-se um movimento de pessoas “de fora” morando em Ponta Grossa, mas durante muito tempo os casamentos aconteciam entre primos de um mesmo núcleo familiar, como destaca Ferreira (2018):

A praia é organizada a partir de relações familiares, mais especificamente sobre um único núcleo familiar, os “Crispim”. Por muito tempo, os moradores se casavam entre si, com primos de primeiro grau, porém, o alto índice de nascimento de crianças com deficiências físicas, geradas por problemas genéticos, acabou por mudar um pouco essa lógica. Atualmente, por conta desse receio genético, diversas pessoas começaram a se casar com “forasteiros”, geralmente de regiões próximas, principalmente do próprio município de Icapuí. Esse costume é ainda muito presente entre as mulheres, de acordo com alguns moradores. Sem dúvida, esse fenômeno é uma das características mais complexas de Ponta Grossa, cercada por diversas suposições e pontos de vistas, sejam formulados por pessoas de fora da comunidade, sejam pelos próprios moradores. Contudo, é seguro afirmar que é a partir dessas relações “entre” o núcleo, que a dita unidade comunitária da praia se estabelece e se conserva, pois, é sempre discutida no âmbito familiar (p.59).

Quando questionadas sobre a vida da família na comunidade, foi possível observar algumas semelhanças nas respostas das entrevistadas. Como aspectos positivos foram destacados por todas a tranquilidade, segurança, liberdade e a proximidade com familiares. Os trechos das entrevistas a seguir são ilustrativos dessa percepção compartilhada entre as entrevistadas sobre morar em Ponta Grossa:

P: Há quanto tempo vocês moram aqui?

E: Esse mês fez 19 anos.

P: Além da pesca, quais as outras atividades produtivas que vocês realizam? Vocês plantam, criam algum animal?

E: Só galinha. A minha galinhazinha... Eu gosto de plantar! Planto acerola, manga, cajarana, limão. Plantas que me dão frutos (risos).

P: Como está a vida de vocês aqui? Vocês pretendem continuar aqui?

E: Nós pretende continuar aqui! Aqui é bom, aqui é calmo! Apesar de viver de pesca, mas é bom. É muito calmo, muito tranquilo. Eu não saio daqui pra outro canto não, só depois de morta! (Entrevista com Ângela, 2023).

P: Qual a tua percepção sobre a vida aqui? Como é que você percebe a vida aqui?

E: Muito boa!

P: O que é que tem de bom aqui?

E: É porque aqui tudo é mais fácil! Perto da família, qualquer coisa que você precisa o comércio já é mais próximo. Tudo é bem mais fácil. Eu gosto muito daqui! (Entrevista com Noélia, 2023).

Por outro lado, as entrevistadas também destacaram algumas dificuldades relacionadas fundamentalmente à manutenção econômica da família:

Eu percebo uma vida muito boa pra criar os filhos. Essa tranquilidade que eu posso oferecer pra eles. É uma certa dificuldade no dinheiro, no trabalho, na vida financeira, eu não vejo muita perspectiva não. Mas eu vejo um lado muito tranquilo que eu posso criar meus filhos (Entrevista com Diva, 2023).

E: Às vezes é um período bom... Eu acho bom morar aqui! Mas às vezes é um pouco de dificuldade, né? Por conta que pescador quando chega essa época (época do defeso) espera para receber o seguro meses e meses, às vezes... E tem período que quando vai começar a pesca da lagosta de novo é que recebe o seguro.

P: Demora muito tempo?

E: Demora.

P: E aí, como é que faz?

E: Eu sou cadastrada também no Bolsa Família, aí eu recebo. Aí a gente vai vivendo... (Entrevista com Lindalva, 2023).

Aspectos positivos e dificuldades relacionadas à vida no campo também foram identificados na pesquisa de Ribeiro (2016) com famílias de um assentamento no município de Corumbá-MS. As mulheres entrevistadas consideraram que viver no assentamento é benéfico e mais tranquilo, destacando a possibilidade de contar com o apoio dos vizinhos. No entanto, enfrentam dificuldades econômicas especialmente devido às condições desfavoráveis do solo e à falta de água, que dificultam a produção de alimentos. Esses elementos apresentados nas duas comunidades pesquisadas, apesar das diferenças entre os sujeitos do campo – pescadores artesanais e assentados – e as ruralidades investigadas, revelam a fragilidade nas condições de vida das pessoas que residem nas áreas rurais brasileiras, diferenciando-se do urbano no que se refere ao acesso da população aos bens e serviços materiais, sociais e culturais (Wanderley, 2009).

Quando indagadas sobre a vida na cidade em comparação com a vida no campo, as participantes destacaram que a vida na cidade é mais difícil, menos segura e as crianças ficam mais presas. Para Elza:

Lá na cidade a vida é muito mais difícil! Porque paga aluguel, paga tudo, né? Aqui já tem residência própria, a nossa casinha, e lá (Fortaleza) é tudo mais difícil. Você tem que trabalhar para comprar tudo, não tem a facilidade que tem aqui que você vai no mar, pega um peixe e almoça (Entrevista com Elza, 2023).

A cidade também oferece algumas facilidades, como o acesso a certos tipos de alimentos, como mostram os relatos de Diva e Ângela:

Alimentação na cidade, você compra o seu legume fresco praticamente todo dia, você vai numa feira e compra. Aqui não. Aqui tem o rapaz que passa, você compra legumes duas vezes na semana, o básico do básico. Então eu acho isso um pouco chato (Entrevista com Diva, 2023).

A alimentação já é mais difícil porque o pouco que a gente tem, além de ter que ter para comprar, a gente tem que gastar pra ir comprar. E aí o que gasta pra ir comprar, já comprava mais. [...] Na cidade é melhor nessa questão, na cidade é melhor do que aqui. Na cidade tem mais fácil, a gente compra mais fácil, tem mais acesso. Aqui não tem tanto... [...] Passa um carro aqui (carro que vende frutas e verduras), mas o custo ainda é mais caro aqui que no mercado de Icapuí. Hoje eu comprei quatro bananas e umas goiabas, foi embora quase trinta reais! Aí na cidade o que eu não comprava com esse dinheiro no mercado ali de Icapuí? Uma vez eu fui e trouxe maçã, trouxe banana, trouxe laranja e trouxe até kiwi! Que eu nunca tinha comido kiwi! Trouxemos até kiwi! É bem diferente daqui. Comprar na porta é tudo mais caro! (Entrevista com Ângela, 2023).

Agora é difícil encontrar frutas e verduras aqui. Tem um rapaz que passa agora dia de terça-feira e dia de sexta-feira, eu acho, que onde a gente consegue. Se a gente não conseguir aqui, a gente vai no Icapuí, no Centro, vai no Icapuí comprar frutas, verduras, essas coisas (Entrevista com Elza, 2023).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas cotidianamente, para as mulheres-mães entrevistadas, a vida dos bebês em Ponta Grossa é “*saudável*”, pois é uma “*vida mais natural*”, menos tensa que na cidade e mais livre. Segundo Ângela, as crianças são felizes na comunidade: “*Só vejo os meninos correndo pra lá e pra cá! Essa felicidade que eles têm é porque não estão presos. Aqui ele vão pra praia, correm de uma ponta a outra da praia e é nas casas correndo. Só vejo menino gritando, gritando, tudo feliz!*” Para Diva e Lindalva, as crianças na cidade têm mais oportunidades, mas isso está condicionado ao poder econômico dos pais. “*A criança da cidade se os pais têm condições, aí sim, você põe em uma escola boa. É, há várias atividades extras e aí sim você vê diferença entre isso. [...] se não, é criança que a mãe sai pra trabalhar e o pai e a criança fica em casa*” (Diva, 2023).

As falas das participantes mostram como as infâncias das crianças são percebidas pelos adultos, bem como as concepções de campo e cidade subjacentes. As famílias consideram que a vida no campo oferece benefícios para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, especialmente pela possibilidade que eles têm de se relacionar com os espaços e com os elementos da natureza presentes na comunidade. Essa perspectiva é reforçada pela pesquisa de Araújo (2013), que destacou que as mães veem o campo como um espaço privilegiado onde os bebês e as crianças bem pequenas podem se desenvolver de forma mais saudável. O contato direto com a terra, a natureza e os animais são percebidos como potencializadores do

desenvolvimento infantil. Nesse quadro, é interessante notar a visão apresentada por Diva em relação à vida das crianças na cidade, mostrando que a qualidade de vida das crianças nas áreas urbanas tem relação com a capacidade econômica dos pais. Nesse sentido, esses dados permitem-nos apreender como algumas famílias dos territórios rurais percebem os modos de ser e estar no mundo dos bebês e das crianças pequenas, contrastando com imagens frequentemente idealizadas da vida urbana.

8.1.1.2 “*Ela vai pra praia, toma banho de mar, brinca na praia*”: experiências e interações dos bebês em Ponta Grossa/CE

Neste tópico, serão destacados elementos das experiências e do universo relacional dos bebês a partir das informações obtidas por meio das entrevistas com as famílias pesquisadas. Nas falas das mulheres-mães entrevistadas, emergiram aspectos relacionados ao lazer e as interações dos bebês em diferentes tempos e espaços da comunidade.

Em relação ao lazer, todas as participantes ressaltaram a relação dos bebês com a praia, como podemos observar nas falas abaixo:

“Ela (bebê) vai pra praia, toma banho de mar, brinca na praia” (Noélia, 2023).

“Aqui ele vai pra praia, correm de uma ponta a outra da praia [...]” (Ângela, 2023).

“O pai às vezes sai com ele naqueles carrinhos que empurra, leva ele pra praia e volta. A gente leva ele sempre pra praia, pra ele brincar de manhã. (Lindalva, 2023).

Além da praia, a Igreja também foi citada como um espaço de circulação dos bebês e suas famílias. Conforme apresentamos na descrição de Ponta Grossa, vimos que a população é majoritariamente evangélica, e a Igreja ocupa um lugar central no território e na vida das famílias. Quando indagada sobre as experiências de interação e lazer dos bebês, Elza respondeu que na comunidade não há nenhum projeto, equipamento ou iniciativa voltada diretamente para os bebês, completando: “*não tem nada, só a Igreja mesmo!*” As demais entrevistadas destacaram mais elementos sobre esse aspecto:

P: E festividade? As festas comunitárias ela participa? Tem alguma festividade?

E: Não. Só quando é festinha das crianças. Em ano em ano que ela vai, que ela participa lá na Igreja (Entrevista com Noélia, 2023).

Vai, ele vai pra Igreja, tem amigos. Só não levo mais porque ele sobe nas cadeiras, desce, sobe e desce e eu fico atrás dele, mas ele vai. Ele é bem comunicativo (Entrevista com Ângela, 2023).

Levo ele pra Igreja. Ele tá num período que ele tá meio gripadinho, aí a gente não leva por conta de outras crianças e ele tá assim (Entrevista com Lindalva, 2023).

Em relação à convivência dos bebês com outros bebês e crianças pequenas, as participantes destacaram as interações com os irmãos mais velhos, vizinhos e familiares. Somente Lindalva disse que o neto não tinha muito contato com outras crianças e acrescentou: *“Às vezes eu saio com ele, às vezes ele brinca com os meninos. Mas são crianças maiores que ele, não tem muita paciência de brincar com ele não.”*

É importante destacar que as visitadoras do Programa Criança Feliz também fazem parte do universo relacional dos bebês. Elas realizam visitas domiciliares semanais às famílias para promover atividades com as mães e os bebês, conforme discutido no Capítulo 07. Além disso, vale ressaltar que os bebês não frequentam instituições de Educação Infantil.

Neste tópico, buscamos conhecer algumas particularidades da vida dos bebês do campo, especificamente da comunidade de pescadores artesanais estudada, entendendo que, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, ainda se constitui um desafio compreender esses sujeitos e suas redes de relações (Gottlieb, 2009; Araújo; Silva, A., 2013). Os dados aqui apresentados são, em sua maioria, oriundos das entrevistas realizadas com as famílias, mas podem ser complementados com as observações diretas feitas pela pesquisadora durante os encontros com as participantes e nas demais visitas à comunidade.

Nesse sentido, a partir do conjunto de dados empíricos construídos, é possível constatar que as mulheres-mães entrevistadas destacaram duas experiências fundamentais na vida dos bebês: brincar na praia e frequentar a Igreja. Observa-se que a primeira experiência está diretamente ligada às necessidades dos bebês, com os adultos percebendo os benefícios da interação com a natureza para um desenvolvimento saudável e proporcionando experiências cotidianas de brincar ao ar livre, com areia e água. Por outro lado, a experiência de frequentar a Igreja parece estar mais relacionada aos modos de vida e escolhas dos adultos. A instituição religiosa não desenvolve um trabalho específico destinado aos bebês e crianças pequenas, exceto de forma pontual, como na festa anual das crianças.

Apesar da existência dessas duas experiências marcantes na vida dos bebês, outro dado relevante nesta discussão é a pouca convivência dos bebês com seus pares e outras crianças pequenas. De modo geral, evidencia-se que as oportunidades para esse tipo de interação ainda são muito restritas ao espaço doméstico. Isso ressalta o quanto a ausência de creches e outros equipamentos públicos, como praças, brinquedotecas e bibliotecas comunitárias, impacta diretamente a vida dos bebês e de suas famílias. Ressalta-se ainda que essa ausência priva os

bebês da possibilidade de ampliação de suas experiências de sociabilidade em espaços coletivos diversos. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de serviços e equipamentos públicos destinados aos bebês e às crianças pequenas das áreas rurais, de modo a atender de forma mais próxima à vida concreta desses sujeitos (Rosemberg, 2013) e garantir experiências territorializadas (Silva, A.; Barbosa, 2023), sustentadas por políticas intersetoriais e integrais.

8.1.2 *A condição geral das famílias para o cuidado dos bebês no território rural pesquisado*

Das informações fornecidas pelas famílias entrevistadas, foi possível identificar algumas questões relacionadas às condições reais de cuidado dos bebês na comunidade rural pesquisada. Além das dificuldades econômicas e do acesso limitado a alimentos essenciais para a alimentação dos filhos(as), conforme mencionado anteriormente, outras dificuldades foram apontadas pelas mulheres-mães, as quais serão debatidas a seguir.

Um primeiro aspecto destacado pelas participantes diz respeito ao acesso aos serviços de saúde especificamente para os cuidados dos bebês, como mostram os relatos:

[...] eu vejo uma dificuldade em eu arrumar um pediatra pra ela. Porque lá (Rio das Pedras/RJ) eu tinha o pediatra dela com custo-benefício melhor, que eu pagava consulta, pagava tudo tranquilo, aqui já não. Aqui já ouvi dizer que uma consulta é um absurdo de caro. Praticamente eu não vou levar ela na pediatra, vou levar ela no posto de saúde. Se resolveu ok, se não, não sei o que vai ser! O posto oferece um médico geral que vai em alguns momentos, vai tentar adivinhar. Ele (posto) oferece um médico, eu não posso nem falar que ele não oferece. A vacina, tudo tranquilo, o peso da criança, a agente de saúde ajuda. Ela ajuda muito no que eu preciso, a agente de saúde, se eu tô precisando disso, a minha menina tá com alguma coisa, dá pra olhar, ela olha, isso aí ela ajuda (Entrevista com Diva, 2023).

Em questão de posto de saúde, eu não acho legal. Porque a minha sorte, eu gosto muito de dizer; a minha sorte aqui é Eloá (Agente Comunitária de Saúde). É meu anjo aqui. Porque qualquer coisa, perturbo tanto Eloá, ela tem tanta paciência comigo... Na minha gravidez era ela que me orientava – faz isso, faz assim que é melhor – pra não ter que ir no Posto de Saúde, porque no Posto tem que marcar, só atende de imediato lá se for urgência. Se não for, não atende (Entrevista com Ângela, 2023).

É possível observar que, embora as famílias tenham acesso ao posto de saúde, os serviços oferecidos não atendem às especificidades dos cuidados com os bebês. O posto disponibiliza um médico da família, um clínico geral, que é bem-vindo em um cenário de pouca oferta de serviços públicos. No entanto, para o atendimento especializado de bebês, essa oferta se mostra insuficiente. Nesse cenário, a atuação da agente comunitária de saúde é especialmente importante, sendo percebida como alguém com quem as famílias podem contar, conforme relatou Diva: *“A qualquer momento que eu pedir: “Eloá, tem como você vir aqui? A bebê está com alguma coisa [...], ela já agiliza alguma coisa pra mim [...]. Ela ajuda muito no que eu*

preciso.” Para Ângela, Eloá é uma orientadora: “ela orienta tudo, então se tiver algum problema, você comunica a ela, ela vai se preocupar. Ela é o eixo. Em questão de saúde e cuidar, ela é o eixo.”

O compartilhamento dos cuidados com os bebês também foi abordado nas entrevistas. As participantes revelaram que, em alguma medida, outros membros da família, como avós, marido e sogra, compartilham os cuidados dos bebês. No entanto, as mulheres são as principais cuidadoras dos filhos na comunidade pesquisada, realidade evidenciada em outras pesquisas que também investigaram mulheres-mães residentes em territórios rurais (Araújo, 2013; Reis, 2015; Leineker, 2016) e pelos dados gerais do IBGE⁶², que mostram que as mulheres brasileiras dedicam quase o dobro de tempo que os homens aos afazeres domésticos e ao cuidado de pessoas. Conforme a PNAD (2022), 92,1% das mulheres com 14 anos ou mais realizaram afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, enquanto apenas 80,8% dos homens nesse grupo etário estavam envolvidos nessas atividades. Os homens da região Nordeste apresentaram a menor taxa de realização dessas tarefas: 73,9%. Além disso, a divisão das tarefas domésticas permanece desigual mesmo entre os trabalhadores: em média, as mulheres ocupadas dedicaram 6,8 horas a mais do que os homens ocupados aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas em 2022. Ressalta-se que essa desigualdade de gênero na realização das tarefas de cuidado com os bebês, idosos e pessoas com deficiência também ocorre no cenário internacional, conforme evidenciado no estudo de Fontana e Elson (2014).

Noélia revelou que sente dificuldade em relação aos cuidados da bebê quando necessita sair para “*fazer feira*” e a bebê precisa ficar com a avó. Já Lindalva ressaltou que as ações de cuidado com o neto são revezadas com os demais membros da família: “*Aqui a gente ... meu marido e meu filho, eles revezam muito comigo; uma noite o pai dorme com ele (bebê) a outra noite a gente dorme*”. Mesmo com o compartilhamento dos cuidados, Lindalva revelou que em certos momentos também sente dificuldades:

P: Você sente alguma dificuldade no dia a dia, nos cuidados com o seu neto?

E: Às vezes sinto... Porque criança requer muito da gente. Às vezes tem momento que sai o pai, sai o avô, sai todo mundo e eu fico só com ele, então nesse período eu tenho que deixar tudo e só cuidar dele. Ele é um menino que é muito saudável, se deixar ele num cantinho, ele brinca, mas tem que ter os cuidados, né? Às vezes coloca alguma coisa na boca... (Lindalva, 2023).

⁶² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>

A realidade das mulheres que trabalham em atividades ligadas ao turismo comunitário, como nas barracas de praia e restaurantes, por exemplo, parece um pouco mais desafiadora. Elas precisam conciliar a rotina do trabalho doméstico e os cuidados com os bebês com as jornadas de trabalho nos estabelecimentos comerciais. Nesses casos, os bebês acabam permanecendo com as mães no local de trabalho durante todo o expediente. Quando os pais não saem para pescar, há a possibilidade de algum grau de compartilhamento das atividades. Elza explicou como faz para cuidar do seu bebê enquanto trabalha no restaurante da família:

P: E com quem seu filho fica quando você está trabalhando?

E: Ele fica comigo, minha filha, fica aqui direto, 24 horas!

P: E como você faz para trabalhar?

E: Mulher é assim... Quando tem muito movimento de turista... e quando o pai dele está aqui, né, o pai dele olha (fica no restaurante). Aí eu paro um pouquinho e dou um banho, dou almoço, dou a merenda... Aí fica assim, revezando entre uma coisa e outra.

P: Tem outra pessoa que te ajuda?

E: De vez em quando, quando é dia de semana, que não tem muito movimento na minha mãe, ela pega e leva ele (bebê) pra lá. Pra ficar um pedacinho com ela, aí almoça por lá, mas aqui é só ela mesmo (Entrevista com Elza, 2023).

O caso de Elza é revelador da condição desigual do trabalho doméstico na sociedade capitalista, que reserva à mulher uma condição natural de reprodutora e cuidadora das tarefas domésticas e dos filhos, cristalizando, dessa forma, a divisão sexual do trabalho, entre homens e mulheres (Hirata; Kergoat, 2020).

Outro aspecto que merece atenção nesta análise diz respeito à implementação da pluriatividade no território rural pesquisado. Com o estabelecimento do turismo de base comunitária, as mulheres deslocam-se do espaço doméstico para outros ambientes, atendendo à demanda de trabalho externo. Essa nova dinâmica pode ser vista como uma possibilidade de empoderamento das mulheres, conforme apontam Gomes, Nogueira e Toneli (2016). No caso das mulheres de Ponta Grossa, mais pesquisas sobre essa dimensão poderiam ajudar a compreender como as ruralidades contemporâneas se relacionam com os processos de empoderamento das mulheres e com as relações de gênero estabelecidas. Até o momento, os dados obtidos nesta investigação indicam que as mulheres envolvidas com as atividades do turismo comunitário enfrentam uma sobrecarga de trabalho, acumulando tarefas domésticas e externas.

8.1.3 *“Eu acredito que sim, mas pra minha (bebê) não!”: perspectivas das mulheres-mães sobre o atendimento de bebês em creche do/no campo*

Neste tópico, serão apresentados e analisados os dados relacionados à dimensão do atendimento de bebês em creche do/no campo, debate central nesta investigação. Inicialmente, as questões sobre esta temática foram apresentadas às participantes de forma mais genérica, abrangendo a necessidade ou não de creche para os seus bebês. Assim, diante do questionamento “você acha que precisa de creche para bebês (0 a 18 meses)?”, todas as entrevistadas responderam que sim. No entanto, nem todas colocariam seu filho ou filha na instituição, por diferentes razões que serão apresentadas adiante.

As perspectivas das mulheres-mães e avó entrevistadas sobre a necessidade do atendimento em creche foram marcadas fundamentalmente pela condição de mulher trabalhadora, conforme mostram os trechos das entrevistas a seguir:

Eu acho que deveria ter sim! Porque as mães da comunidade, hoje a gente tá trabalhando muito no turismo. Então praticamente toda mãe trabalha no turismo, nas barracas e é complicado, principalmente no final de semana que a gente precisa de alguém pra ajudar porque tem o filho pequeno, e aí não tem! Fica aquela coisa: é que nem eu que tô com ela (bebê de 1 ano e 3 meses), tô no restaurante, tô olhando ela, tô tentando fazer alguma coisa. Então se tivesse uma creche eu colocaria ela e seria muito bom! (Entrevista com Diva, 2023).

Eu acho que sim. Tem muitas mães que precisam trabalhar, que aqui tem... Tem mãe que trabalha fora, umas são professoras, umas trabalham nessas barracas aqui, com o turismo. E quem tem crianças às vezes dificulta porque não tem escola para as crianças (Entrevista com Lindalva, 2023).

Porque é necessário, principalmente para as mães que trabalham porque tem aquele momento que precisa deixar o filho na creche, né. Então, é necessário sim, creche (Entrevista com Ângela, 2023).

Eu acredito que sim, mas pra minha (bebê) não! Porque assim, eu não tenho muita confiança de ter minha filha pra mim entregar assim numa creche (Entrevista com Noélia, 2023).

Podemos ver, nessa aproximação inicial com a temática investigada, que, para as entrevistadas, o atendimento em creche deve ser oferecido para atender às necessidades das mães que trabalham fora de casa, sendo entendido, portanto, apenas como um direito das famílias. Em diálogo com a literatura específica da área, percebemos que essa visão converge com os dados apresentados por outras pesquisas que ouviram famílias residentes em áreas rurais, onde bebês e crianças bem pequenas não frequentam creche (Martins, 2006, 2011; Lima, 2012; Reis, 2015; Silva, I.; Luz, 2017). As semelhanças encontradas entre os dados desta

pesquisa e os de outras pesquisas mostram que a compreensão das famílias sobre a função social da creche nos territórios rurais apresenta características historicamente relacionadas à creche ao longo do seu processo de expansão, marcado pela vinculação do atendimento ao trabalho das mulheres operárias nas áreas urbanas.

A história das políticas educacionais destinadas aos bebês e às crianças bem pequenas no Brasil é marcada por ações assistencialistas e compensatórias, nas quais a creche era vista apenas como um local de cuidado custodial e guarda para os filhos, possibilitando o trabalho materno (Rosemberg, 1984, 1999, 2003, 2005, 2015) como discutido no Capítulo 03 desta tese. Nesse sentido, a expansão da instituição nas redes públicas foi determinada pelo atendimento das necessidades das mães trabalhadoras e, assim sendo, do sistema de produção, mas não propriamente das crianças atendidas. Nessa perspectiva, apesar de a titularidade do direito à creche formalmente ser da criança, desde os bebês, ele vem sendo concretamente operacionalizado para o atendimento das necessidades fundamentalmente dos adultos, quase sempre das mães trabalhadoras, de forma precária. Ampliar essa noção é importante para reposicionar o direito à creche, consolidando uma ideia de multititularidade do direito que deixa de ser apenas um atendimento destinado às famílias trabalhadoras para ser percebido como uma prerrogativa principalmente dos bebês e das crianças pequenas das áreas rurais e urbanas.

Além do questionamento sobre a necessidade de creche para bebês do/no campo, perguntamos às participantes da pesquisa qual seria a idade ideal para que as crianças comesçassem a frequentar instituições escolares:

P: Com quantos anos você colocaria seu filho na creche?

E: Colocaria com três. Só porque tem que colocar mesmo, mas se fosse por mim eu colocaria com quatro.

P: Por quê?

E: Mulher, eu não acho seguro não!

(Entrevista com Elza, 2023).

E: A faixa etária ideal, eu acho que a partir dos três anos. A idade de Niel (neto) é muito bebê.

P: Muito bebê?

E: É.

P: Três anos por quê?

E: Porque eles já entendem alguma coisa, já interagem com outras crianças. Já sabe brincar, sabe até conhecer algumas coisinhas a mais. E a criança com um ano, um ano e pouco é muito bebê.

(Entrevista com Lindalva, 2023).

P: Com qual idade você acha que seria interessante começar a frequentar a escola?

E: Três, três e meio.

P: Por quê?

E: Porque aquela criança já tá mais apta, já entende melhor... e então assim, com dois anos ela não vai entender que a água vai causar aquilo, a fruta vai causar aquilo. Então

assim, quando ela tiver maior, então é a melhor época dela se cuidar melhor, dela entender. [...] Assim, dois anos não, no mínimo três, três e meio. Menos de dois anos eu não deixo não! Eu ensino ela em casa!

P: O que é que tu ensina ela em casa?

E: Eu ensino as letrinha, eu ensino...[pausa] Ela até já sabe: “Marina, cadê a boca de Marina? Cadê o nariz de Marina?” Tudo isso assim ela já sabe, eu ensino as cores, ou seja, eu ensino em casa já pra... (não completou a ideia)

(Entrevista com Noélia, 2023).

P: Com que idade você acha que seria interessante a criança começar a frequentar a escola?

E: Se fosse aqui no centro (CEI)?

P: É.

E: Se fosse aqui com 1 anos e 6 meses já estava perfeito!

P: Mas se não fosse aqui (CEI)?

E: 3 anos, tá bom.

P: Por que com 3 anos?

E: Porque já tá mais forte, já sabe sentar no canto. Já sabe discernir mais ou menos alguma coisa do que é certo e do que é errado, né. Sem falar, como eu te disse, tem a questão do transporte, é complicado demais pra ser antes dos três anos, muito complicado (Entrevista com Ângela, 2023).

P: Na sua opinião, a criança deve começar a escola a partir de que idade?

E: Acho que de um ano já teria que ter um convívio escolar (Entrevista com Diva, 2023).

Com exceção de Diva, todas as outras mulheres-mães entrevistadas apontaram a idade de três anos como ideal para que as crianças iniciem a experiência escolar. Ribeiro (2016) encontrou resultados semelhantes ao ouvir mães de um assentamento rural. A pesquisadora relatou que, das onze entrevistadas, apenas três consideravam seis meses como a idade ideal para a entrada na creche. As demais sugeriram idades a partir de dois anos, com destaque para um grupo de mães que apontou quatro anos ou mais como a melhor idade para o ingresso escolar. A autora explica que o estabelecimento dessas idades pelas mães se baseia na “premissa de que com essa idade as crianças já não são mais tão dependentes da mãe, pois ao dominar a oralidade teriam condições de se defender, caso alguma coisa lhes acontecesse durante a estadia na creche” (Ribeiro, 2016, p.76).

As opiniões das mulheres-mães de Ponta Grossa seguem um raciocínio muito parecido, uma vez que as definições de idade para que os bebês e as crianças bem pequenas comecem a frequentar a creche se baseiam nas capacidades das crianças aos três anos, já que nesta idade “*elas estão mais sabidos*” e “*entendendo mais as coisas*”. Uma forma de interpretar a opinião predominante das mães é que o atendimento em creche é percebido como um certo grau de risco. Com exceção de Lindalva, que fundamenta a idade na capacidade da criança de brincar, interagir e entender algumas coisas, as demais falas destacam a capacidade da criança de reagir e se proteger. Elza fala expressamente que só colocaria seu filho na creche aos três anos porque

não acha seguro. Noélia fala da aptidão e do entendimento da criança, fazendo referência a capacidade da criança de lidar com a água ou com ingestão de frutas. Ângela fala do fato de a criança estar mais forte e da capacidade de avaliar as situações. Há uma impressão muito marcante de que as crianças não terão atenção e assistência suficientes na creche para que o risco seja considerado baixo.

Considerando que aqui o foco incide nas perspectivas das mulheres-mães de bebês que não frequentam a creche do/no campo, concordamos com Maranhão e Sarti (2008), quando destacam que mães de crianças com menos de três anos tendem a sentir mais insegurança em comparação com aquelas cujos filhos já estão na pré-escola. Segundo as autoras, isso ocorre tanto devido à vulnerabilidade biológica e à necessidade de cuidados por um adulto quanto pela aceitação social da idade adequada para a criança começar a frequentar a escola.

Outro aspecto que pode ser destacado na forma como as mulheres-mães entrevistadas explicam a idade que consideram adequada para o início do atendimento escolar é a expectativa sobre a função da creche. A preferência por idades maiores, quase completamente fora da faixa de atendimento da creche, transparece que não há forte expectativa de que as crianças pequenas e, principalmente os bebês, tenham qualquer tipo de benefício de maior relevância, de forma a justificar uma busca antecipada pelo serviço. Em outras palavras, não parece que a creche é percebida com uma função ligada ao desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, como se as atividades mais ligadas à educação fossem desconhecidas ou menosprezadas, e apenas a função de cuidado custodial fosse considerada.

A pesquisa revela que essas concepções não decorrem de qualquer indisposição das mulheres-mães em conhecer a instituição creche e suas funções, mas sim da forma como o atendimento é concretamente ofertado na realidade do território rural investigado. Esses aspectos serão aprofundados no tópico seguinte, onde serão abordadas as inseguranças e desconfianças das famílias em relação ao atendimento em creche do/no campo.

8.1.3.1 *“Eu tenho medo de acidente!”*: medos e desconfianças relacionados ao atendimento de bebês em creche do/no campo

Foi possível perceber que os motivos pelos quais as mulheres-mães entrevistadas não colocariam seus bebês na creche estão relacionados a medos, desconfianças e inseguranças em relação aos serviços oferecidos pela instituição, conforme mostram os trechos das entrevistas a seguir:

E: Eu tenho medo de acidente! O caso de uva, né? Que às vezes elas têm preguiça de cortar a uva em cubinhos... Aí assim, o que eu vejo muito nas creche hoje é isso, né? Às vezes dá assim: “dá aí” e pronto! Às vezes é um descuido, aí se tiver um balde com água, coisa assim de ter afogamento. [...] eu não tenho muita confiança de ter minha filha pra mim entregar assim numa creche. O que a gente vê hoje é descuido de criança, às vezes dá comida, faz mal. Às vezes se descuida de uma criança, aí então assim, eu não sou muito de deixar ela ir pra creche (Entrevista com Noélia, 2023).

Quem quiser achar que é bom, que ache, mas no meu caso, não muito. Porque bebê é cada um cuidando do seu! Assim...de vez em quando eu vejo as histórias de bebês que morrem em creche e eu tenho tanto do medo disso, do bebê morrer na creche (Entrevista com Ângela, 2023).

Porque, eu acho que/ Eu não quero dizer que os profissionais da escola não cuidem. Eu acho que eles cuidam, mas é muita criança, às vezes, quando coloca, né? Então eu acho que não tem aquele cuidado como uma pessoa só ou duas, três, cuidar de uma criança em casa. Eu acho que às vezes falta alguma coisa (Entrevista com Lindalva, 2023).

E: Mulher, eu não acho seguro não.

P: O que tu não achas seguro? Você pode falar um pouco mais?

E: A creche em si, de Redonda, a gente escuta assim os comentários das coisas que acontecem, sabe?

P: O que, por exemplo?

E: Falta de cuidado com as crianças, deixam as crianças à toa, aí as crianças fogem de dentro da escola... porque criança não tem entendimento, né? Não tem. É....questão de... gripe toda criança pega, né, claro, mas a probabilidade de pegar estando em casa é muito menor, né? Lá em Redonda é muito complicado a creche (Entrevista com Elza, 2023).

Assim, como a gente que é mãe, a gente quer o quê? O filho da gente banhado, a gente vai dar uma comida, saber se tem osso, se tem uma espinha, se tem um caroço na fruta assim, certo? Porque o que eu vejo pelo jornal e o que a gente tá vendo, é isso: **é creche que não tá nem aí, né!** Vai dar um leite, se a criança não quer, apanha, peia! Aí o que a gente vê é isso, então assim... Eu acho que se alguém fizesse isso com a minha filha, eu perderia o controle, entendeu? Se soubesse que uma pessoa tá batendo na minha filha porque ela não quis comer aquela comida ou se ela se engasgasse... (Entrevista com Noélia, 2023, grifos nossos).

Além das preocupações apresentadas acima, Ângela destacou um outro aspecto importante: a situação dos bebês com necessidades específicas, como no caso dela, relacionado à alergia alimentar. Em seu relato, ela ressalta que tem dúvidas se a creche conseguirá cuidar do filho com a devida atenção às suas necessidades.

Se ele não tivesse essas alergias que ele tem, eu colocaria ele numa creche porque já ia ajudar em alguma coisa na criação dele e no desenvolvimento dele, poderia até ser que ele se acalmasse mais com as outras crianças. [...] Agora quando a criança tem alergia que nem o meu tem, eu já acho complicado, porque tem todo aquele/ Eu não vou saber se a creche vai ter esse cuidado porque são tantas crianças. Ele nem essência de abacaxi pode comer, não pode comer alimento com ovo, não come macarrão com ovo, macarrão que tem ovo na mistura. Não come bolo, se ele quiser bolo, faço bolo só pra ele numa forminha deste tamanho (gesto com as mãos) sem ovo. Então, na creche eu não vou saber se vai ter esse cuidado em relação ao abacaxi que ele tem alergia, não pode comer nem um bombom com abacaxi, nada que tenha a essência de abacaxi ele pode comer. E pra mandar ele pra creche, eu já estava aqui pensando como fazer com essa situação (Entrevista com Ângela, 2023).

A provocação para esse momento da entrevista foi apresentada da forma mais aberta possível, sem sugerir qualquer termo específico para estruturar as respostas. Seguindo a sequência espontânea do diálogo entre perguntas e respostas, pediu-se às entrevistadas uma justificativa geral para a não colocação de seus bebês na creche. Apesar da abertura da pergunta, chamou a atenção a recorrência de certos conteúdos nas respostas. Nas falas das famílias entrevistadas, predominam preocupações relacionadas aos cuidados com o corpo e a alimentação dos bebês na creche, além da menção a outras dimensões do atendimento oferecido pela instituição.

A dimensão da confiança na creche, por ser um contexto de cuidado e educação distante do ambiente doméstico, é fundamental para as famílias, conforme discutido por Silva, I. (2014). Os sentimentos de desconfiança e insegurança demonstrados pelas mulheres entrevistadas, considerando o que foi expresso nas entrevistas, parecem se formar em duas camadas de interação com a realidade que conformam a percepção sobre a creche. Uma dessas camadas se constitui de forma mediada pela representação da creche nos meios de comunicação, com a presença frequente de notícias de acidentes e maus-tratos. A outra camada é formada a partir da experiência mais imediata, marcada pelo conhecimento direto ou pelos informes compartilhados sobre as ocorrências e as características do serviço de educação oferecido no território rural pesquisado.

Na camada midiaticizada, é possível ver a formação de uma imagem geral negativa da creche principalmente nas referências feitas a veículos de informação, como quando Noélia explica sua sensação de que o atendimento em creche não é feito com o cuidado necessário. Ela diz expressamente: *“porque o que eu vejo pelo jornal e o que a gente tá vendo, é isso: é creche que não tá nem aí, né!”*. Essa camada também pode ser percebida em menções indiretas à circulação difusa nos meios de comunicação, como quando Ângela fala do motivo de seu medo em relação ao atendimento: *“de vez em quando eu vejo as histórias de bebês que morrem em creche e eu tenho tanto do medo disso”*; ou ainda quando Noélia se refere ao risco de engasgo: *“às vezes elas têm preguiça de cortar a uva em cubinhos... Aí assim, o que eu vejo muito nas creche hoje é isso, né?”*

Estas passagens apresentam as características de uma creche genérica, formada no imaginário coletivo e marcada pela presença de riscos graves e frequentes. Fúlvia Rosenberg,

em entrevista⁶³ concedida em 2013, ao Canal Univesp, aponta a tendência de seletividade do noticiário, que dá visibilidade apenas para os eventos desastrosos relacionados à creche, desconsiderando o funcionamento cotidiano, o que contribui para a “má fama” da creche (Rosemberg, 1984). Como se pode ver pelas entrevistas, esse fator claramente impacta na procura pelo atendimento nesse tipo de instituição. Ainda que a formação da imagem da creche nessa camada não esteja exclusivamente no domínio das ações do poder público, é preciso que esse aspecto seja considerado na organização do atendimento para que se pense em estratégias de superação dessa imagem, pelo menos no contexto local.

Além dessa imagem da creche, conformada pelas notícias negativas veiculadas cotidianamente sobre a creche na TV e redes sociais, há também outro aspecto que compõe a representação social da creche, detectado por pesquisas⁶⁴ desenvolvidas dentro do NEGRI e orientadas por Fúlvia Rosemberg. Essas pesquisas exploraram discursos presentes em algumas variedades de produção jornalística que naturalizam o cuidado materno como único adequado, diminuindo a visibilidade da creche e estigmatizando-a como instituição para atendimento exclusivo de crianças pobres (Flores e Silva, 2022).

Este estigma, que também se forma na esfera midiaticizada e funciona para diminuir o interesse pela procura da creche, não foi detectado nas entrevistas com as mulher-mães de Ponta Grossa, que não fizeram nenhuma menção a essa questão para explicar indisposição em colocar os bebês na creche. Uma explicação para isso é que o estigma sobre a creche foi identificado pelas pesquisas em conteúdos de veículos impressos de acesso pago e, portanto, mais restrito. Além disso, o perfil das publicações estudadas contém mais textos de conteúdo analítico-opinativos que não têm o mesmo alcance que as matérias factuais que têm maior apelo emotivo e circulam mais facilmente nos programas televisivos e radiofônicos e nas postagens em redes sociais. Isso favorece que esse estigma de política para pobres, vinculado especificamente à creche pública, afete mais a percepção das classes médias e altas, impactando a procura dessas camadas sociais pelo serviço público. O próprio conteúdo substancial do estigma não parece

⁶³ Em entrevista veiculada em 24/01/2013 no canal da Univesp no Youtube, em resposta a uma pergunta do entrevistador oferta e demanda de creche no campo, Rosemberg explica circunstâncias que levam às creches serem retratadas nos noticiários: “se você olha para mídia, a creche – eu tenho usado essa expressão – a creche tem mídia quando pega fogo ou quando o bebê morre”.

A entrevista está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=q_3F3dEFmw

⁶⁴ Flores e Silva (2022) retomam dissertações e teses produzidas dentro do NEGRI que tratam de discursos de diferentes atores sociais sobre educação e cuidados de bebês e crianças pequenas entre 2009 e 2016, todas sob a orientação de Fúlvia Rosemberg. Entre estas pesquisa, três delas focalizam no discurso midiático. Nazareth (2011) investigou os discursos sobre a creche na revista Pais e Filhos. Urra (2011) pesquisou a concepção de creche em revistas de pediatria no Brasil. Santos (2012) estudou os discursos sobre a creche no jornal Folha de São Paulo entre 1994 e 2009.

ter capacidade de interferir no interesse da classe trabalhadora pela creche. De um modo geral, já foi constatado que esse tipo de estigma relacionado à creche pública afeta especificamente o interesse das classes médias e altas de contextos urbanos, como mostrou a pesquisa de Laviola (2010).

Seguindo na análise, a camada de experiência imediata, em comparação com a camada mediatizada, tem uma relação mais próxima com a atuação da municipalidade, pois é marcada pelo que é visto ou ouvido sobre o serviço de educação da forma como ele é efetivamente prestado no território investigado. É o que se percebe nas entrevistas quando as mulheres-mães informam características específicas e concretas do atendimento. Para explicar o que gera insegurança em relação à creche, Elza responde: “*a creche em si, de Redonda, a gente escuta assim os comentários das coisas que acontecem, sabe*”. Em seguida ela exemplifica de forma concreta: “*falta de cuidado com as crianças, deixam as crianças à toa, aí as crianças fogem de dentro da escola...*”. Esse teor mais concreto e específico das percepções nesta camada também aparece na fala de Lindalva: “*eu acho que eles cuidam, mas é muita criança, às vezes, quando coloca, né*” e de Ângela: “*eu não vou saber se a creche vai ter esse cuidado porque são tantas crianças*”. Há ainda as falas referentes às condições do transporte escolar, mencionadas no tópico anterior, que expressam algo observado e conhecido de forma direta pelas entrevistadas.

Não há como ter completa certeza em que medida essas impressões sobre o atendimento correspondem efetivamente à realidade, mas nitidamente interferem no interesse das mulheres-mães de procurar pelo atendimento em creche. Entretanto, é importante destacar que, diferentemente da imagem genérica e abstrata de creche formada na camada mediatizada, essas percepções, formadas na camada das interações imediatas, ligam-se a pontos que podem ser especificamente avaliados e enfrentados de forma direta pela gestão. A interação da gestão com as famílias, nos casos desta camada, assume uma característica diferente na atuação com as questões da outra camada, pois tem ligação mais forte com a realidade do atendimento e pode ser aproveitada como uma forma de avaliação da política pública.

De uma forma geral, o que se constata é que, seja por impressões decorrentes da informações midiáticas, seja por conta das opiniões formadas nas experiências mais diretas com o serviço oferecido, as noções sobre as características e a qualidade do atendimento afetam o interesse e a disposição das mulheres-mães em colocar seus bebês na creche, notadamente no território rural pesquisado.

8.1.3.2 “Como eu queria uma creche aqui pra eu botar meu bebê, ficar em paz e descansar minha mente”: perspectivas das famílias sobre o atendimento em creche na própria comunidade

Quando foi apresentada a possibilidade de a creche funcionar na própria comunidade, as mulheres-mães que inicialmente afirmaram que não colocariam seus filhos (as) na instituição expressaram novas opiniões. Elas manifestaram, inclusive, o desejo de contar com esse tipo de atendimento para os bebês. Para Diva, a existência do atendimento em creche na comunidade “*seria muito bom!*” porque assim ela conseguiria trabalhar com mais tranquilidade. Noélia e Lindalva, que antes disseram não confiar na creche, expressaram novas opiniões ao se referir à instituição na própria comunidade:

Agora se tivesse aqui, eu deixava ela ir! Porque de vez em quando eu ia lá. Como aqui já seria mais pouca criança, seria bem melhor do que deixar ela assim numa creche que já tem duzentas e cento e poucas crianças... Tantas crianças assim, eu não deixo não... E que fosse tão distante, eu não deixo não! (Entrevista com Noélia, 2023).

A creche aqui na comunidade? ... Talvez eu levasse ali duas ou uma hora pra ele se enturmar, brincar com as outras crianças, talvez eu levasse sim! Mas ficar lá um período longo não! (Entrevista com Lindalva, 2023).

Para Ângela, é fundamental que a creche funcione na própria comunidade “*para dar estabilidade emocional às mães*”.

P: Você acha que é importante ter a creche pra bebês aqui mesmo?

E: Sim, isso mais do que essencial! Se pudesse, isso é essencial!

P: Por quê? Quais seriam as vantagens? Por que que seria essencial que fosse aqui?

E: Por causa da estabilidade emocional das mães! Porque é diferente a gente ter nossos filhos aqui na comunidade, que a gente sabe, do que longe.

P: O que é que tem na comunidade que é importante para as mães? O que é que garante essa estabilidade emocional?

E: Eu é porque sou esse tipo de mãe controladora, gosto de ter os filhos por perto (risos). Essa é a minha questão emocional. Se o meu filho tiver perto de mim, é como se eu pudesse chegar o mais rápido possível, pra mim é o melhor, do que está longe (Entrevista com Ângela, 2023).

P: E se a creche fosse aqui?

E: Se talvez fosse aqui, a gente também estamos perto, né? Tem mais... Tem como tá olhando de vez em quando. Vai e olha se tá acontecendo alguma coisa. Tem mais controle, né? (Entrevista com Elza, 2023).

Nota-se que as mulheres-mães entrevistadas percebem de forma muito positiva a possibilidade de existir uma creche para atender os bebês da e na comunidade. As informações fornecidas contrastam com as respostas anteriores sobre a ida dos bebês à creche. Se antes as falas expressavam medos e desconfianças relacionadas aos serviços prestados pela instituição, devido à vulnerabilidade dos bebês, a apresentação de um cenário fictício em que há uma creche

na comunidade altera significativamente o que é expresso. A creche, que antes era percebida como um lugar de risco e insegurança, agora é tratada como um fator que possibilita não só a liberação das mães para o trabalho, como destacou Diva, mas também favorece a "*estabilidade emocional das mães*". Estando próximas da creche, elas poderiam "*controlar*" mais, ou seja, acompanhar de perto o cotidiano dos bebês na instituição. Apenas Lindalva ressaltou a importância do convívio coletivo na creche, destacando que levaria o bebê para se "*enturmar*" e "*brincar*" com outras crianças. Além disso, uma creche na própria comunidade pode contribuir para a manutenção de valores familiares, conforme explicou Noélia:

P: Se tivesse uma creche para os bebês aqui na Ponta Grossa, como seria?

E: Eu acho que seria melhor! Porque assim, no meu tempo, que eu comecei a estudar, o colégio era aqui. Então assim, aqui por ser família, a gente assim, quando a gente saiu de Ponta grossa, aí o termo mudou. Depois que a gente saiu daqui foi pra Redonda, o nosso comportamento mudou. Primeiro quando a gente vivia aqui era um termo, aí quando chegou lá em Redonda se comportou diferente. Porque lá na Redonda é um termo diferente do daqui.

P: O que é um termo?

E: Assim, é falar palavrão... Porque assim, às vezes você cria o seu filho naquilo: "Não, não faça isso!" E aí quando ele chega lá na outra escola, aí vê o filho do fulano dizer, aí ensina ele. Aí assim, aqui mesmo você tem como controlar, porque aqui tem como você chegar e dizer: "Eu não quero..." E aí é um termo diferente! Você sabe que a Redonda é uma comunidade grande! Porque, assim, tem várias crianças, entendeu? Aí, assim, eu já vi um filho de um se comportar mais melhor do que o outro, e aqui não é assim, é tudo no mesmo padrãozinho" (Entrevista com Noélia, 2023).

Ainda que as explicações e motivos apresentados pelas mulheres-mães sejam variados, o que está presente em todas as entrevistas é que elas expressaram se sentir mais seguras com a possibilidade de ter seus filhos e filhas recebendo cuidado por perto, principalmente por conta da possibilidade de maior interação da creche com as famílias. Esse ponto ajuda a compreender melhor esse contraste. O que parece uma contradição à primeira vista pode ter seu liame de coerência na questão da segurança.

Entretanto, ao analisar retrospectivamente o que foi dito pelas entrevistadas sobre a percepção do atendimento em creche como algo inseguro e suspeito — ainda que não fosse concretamente acessado pelas famílias dos bebês —, observa-se que essas preocupações não foram retomadas na configuração do cenário fictício apresentado, o que gerou uma imediata simpatia pela ideia. Em outras palavras, mesmo sem mencionar quase⁶⁵ nenhuma diferença nas

⁶⁵ A única exceção, foi a fala de Noélia, que expressou a expectativa de que haveria menos crianças se a creche fosse oferecida na comunidade. Entretanto, ela deixa claro que a quantidade de crianças e a distância da creche são as principais causas da sua recusa quando diz: "*Tantas crianças assim, eu não deixo não... E que fosse tão distante, eu não deixo não!*"

características da creche ou na postura dos cuidadores, houve uma mudança radical de aceitação da creche, apenas pelo fato de ser oferecida na comunidade.

Relendo as entrevistas, em algumas passagens a sensação de segurança se liga a possibilidade algum tipo de atuação prática, como a possibilidade de agir, de estar presente rapidamente se acontecer algo ou de exercer algum controle, ainda que haja também menção à ideia de proximidade em si mesma, sem um sentido prático-utilitário, como quando Ângela fala que *“é diferente a gente ter nossos filhos aqui na comunidade, que a gente sabe, do que longe”*. De forma geral, as entrevistadas entendem que as coisas seriam diferentes porque estão perto da creche e poderiam fazer algo se necessário. Essa capacidade de ação que as entrevistadas informaram, no entanto, não parece ser suficiente para sozinha afastar os riscos tão graves que foram apresentados, principalmente na formação da imagem genérica de creche, em que podem ocorrer descuidos, engasgos, acidentes, maus-tratos e até morte. É como se essa imagem negativa genérica passasse por uma reconfiguração quando se propõe o cenário fictício de creche na comunidade, de forma que a creche não pudesse ser tão arriscada em abstrato porque as mães estão por perto. Essa reflexão faz pensar que há alguma expectativa não declarada de que as práticas de cuidado na creche sejam afetadas pela proximidade e pela interação face a face com as mães, elementos que poderiam favorecer a formação de vínculos de confiança.

Por conta das perguntas sobre a possibilidade de atendimento em creche na própria comunidade, duas entrevistadas mencionaram o prédio do Centro de Educação Infantil de Ponta Grossa, construído na comunidade, mas que está desativado.

E: Aqui tem uma coisa que eles colocaram até o nome de escola, uma coisa ali...

P: O CEI?

E: Esqueci o nome ...

P: Esse equipamento que construíram aqui, né?

E: É, poderia ser lá! Lá tem um bom espaço e fazer um jeito de trazer as outras coisas que precisa para as crianças. Porque para poder ser uma creche, para cuidar de bebê precisa de muita coisa: equipamentos, caminha, essas coisas, né? (Entrevista com Lindalva, 2023).

P: E se fosse aqui perto?

E: Ah:: se fosse nesse Centro (CEI) eu ia amar, ai minha mana! Como eu queria uma creche aqui pra eu botar meu bebê, ficar em paz e descansar minha mente. Eu ia gostar tanto! Acho que eu ia agradecer tanto, acho que todos os dias eu ia orar agradecendo a Deus por isso!

P: Por que seria melhor?

E: Porque aqui tá mais perto... E aqui é mais calmo, entende? Aqui as crianças têm mais tranquilidade, não tem tanta coisa como tem na cidade... Não tem o deslocamento de ir e vir... Qualquer coisinha está aqui! Só basta dar um grito de onde está pra cá, que a gente escuta (simula um chamado de socorro): *fulano isso aqui, fulano está doente*, vai buscar filho de fulano que está passando mal! Diferente de ter um bebê de um ano, vai pra creche em Redonda, por esse percurso que estou dizendo, tu já imaginou? Ah, se fosse aqui nesse Centro já tinha brigado para colocar o meu desde os seis meses! Desde o ano passado, que foi antes deles (crianças que foram para a

creche na Redonda) irem pra creche, que as mães daqui já discutia as possibilidades daquele centro funcionar! Só que lá eles diziam que não podiam porque no momento a prefeitura não tinha esse recurso para abrir porque tinha que pagar zelador, tinha que pagar merendeira, tinha que pagar professora blá, blá, blá... Só que isso não é coisa nossa! Problemas deles, eles é que tem que se virar pra dar esse jeito! Então vai ser esse questionamento que eu vou fazer para o próximo ano, eu ainda não tinha feito porque meu filho ainda não está na creche, mas para o próximo ano eu vou fazer! Porque se ele tem o direito, se o estatuto do aluno dá esse direito a ele, por que não exigir esse estatuto do aluno? Se vai ter mais, se tu ver que tem que pagar mais ou menos, é pra isso que são pagos os impostos pra eles! Eles que nos devolvam! Pois segundo eles esse prédio é um centro infantil! É por isso que eu digo: é só dinheiro mal investido, gasto, está ali um! (apontou em direção ao local onde fica o prédio). Aí no próximo ano meu filho vai ter que fazer esse percurso todinho; ou ele vai mandar a Van só para Retiro Grande e Ponta Grossa – pode até ser que alguma mãe ache que é porque a gente quer ser melhor do que os outros, não é isso! Eu acho injusto criança chegar aqui, criança de dois anos chegar onze e meia da manhã! Como é que vai ser a situação dessas crianças? Ainda é obrigado mandar pra escola nessa situação, não é injusto isso? E ainda tem que ficar calada vendo tudo isso! Não! (Entrevista com Ângela, 2023).

Ambas reconhecem a aptidão do prédio para o atendimento em Educação Infantil, ressaltando a necessidade de equipamentos e materiais adequados para que efetivamente funcione como uma creche. Ângela vai além, expressando uma indignação relacionada à possibilidade real de atendimento educacional dos bebês na própria comunidade, que ainda não se concretizou. Com isso, as crianças de dois anos não precisariam se deslocar diariamente para a creche na comunidade vizinha. Em outro momento, Lindalva desdobra essa observação de Ângela: *"tá um perigo e as mães estão questionando, porque o ônibus que a prefeitura tá colocando não tá assim muito novo, aí é perigoso!"* Essa debate sobre os impactos da distância da creche aparece também na fala de Elza. Ela afirma a necessidade urgente de creche em Ponta Grossa, descrevendo a indisposição e a resistência das crianças quando são levadas para a creche de Redonda, a 5km, ou de Peroba, a 7km: *"elas fazem um escândalo dentro do ônibus"*. A questão do transporte escolar é central nos debates sobre a Educação Infantil do/no Campo (Silva, A.; Pasuch; Silva, J. 2012). Conforme evidenciado na revisão de literatura, as pesquisas mostram a precariedade dos transportes disponibilizados para as crianças das áreas rurais, o que gera impactos negativos na formação da demanda, desestimulando a procura por atendimento educacional para as crianças pequenas.

Diante desse conjunto de informações, a conclusão mais direta é que a distância entre a creche e a comunidade atendida influencia contundentemente a formação da demanda. Uma creche que funcione na própria comunidade pode ter uma procura muito maior, já que a proximidade aumenta a sensação de segurança das mães, além de evitar que as crianças pequenas sejam transportadas. Além disso, é possível concluir que essa sensação de segurança está relacionada à sensação de capacidade de ação das mães e à expectativa de responsividade

da instituição por conta da interação cotidiana face a face e da construção de vínculos de confiança dela decorrente.

8.1.3.3 O atendimento destinado aos bebês de Ponta Grossa e as perspectivas das famílias para a melhoria dos serviços oferecidos

Neste momento da entrevista, as entrevistadas foram provocadas a dizer o que poderia ser melhorado no atendimento aos bebês na comunidade e como isso poderia acontecer. A pergunta inicialmente programada no roteiro não focou, nem mesmo sugeriu nenhum setor específico de atendimento para ser objeto da avaliação das entrevistadas, como saúde, assistência, educação, lazer etc. A provocação proposta foi: “você teria alguma sugestão para melhorar o atendimento dos bebês na comunidade?” Eventualmente, a entrevistada não compreendia exatamente a que se referia a pergunta, o que ensejava uma explicação da pesquisadora, exemplificando tipos de atendimento, começando pela educação e desdobrando para outros setores, sempre focando na relação com o próprio território.

P: Você tem alguma sugestão para melhorar o atendimento das crianças aqui na comunidade?

E: Na comunidade eu tenho várias! Minha sugestão é que esse Centro funcionasse para as crianças, porque o local, nós já temos. Falta só o prefeito mandar os professores pro Centro (CEI), para as crianças daqui. Dava até para juntar as daqui com as de Retiro, sem ter que eles fossem pra Redonda. Juntar tipo só Retiro Grande e Ponta Grossa, tava perfeito! Por que é que essas crianças têm que ir pra Redonda que é tão longe? A minha sugestão é essa, que esse prefeito abra os olhos dele, que ele abra logo esse Centro (CEI), esse elefante branco que está aí sem servir de nada! Um centro que é pra ser um centro educativo, transformou-se em centro de reunião, uma vez no ano! E nem o médico quer mais vir pra cá porque não tem quem limpe, porque antes o médico até que vinha aqui pro centro pra atender a cada quinze dias, mas devido não ter quem limpe, ele não veio mais, tá certo ele! Esse prefeito nos esqueceu (Entrevista com Ângela, 2023).

P: Você tem alguma sugestão pra melhorar o atendimento dos bebês, das crianças aqui da comunidade?

E: Sugestão?

P: É.

E: Uma escola para as crianças de até seis anos. Porque eu vejo a dificuldade das mães, tá trazendo/. Tem mãe que às vezes vai até pegar no colégio porque o ônibus faz uma rota e às vezes sai muito cedo daqui e deixa criança em outras comunidades pra chegar aqui, às vezes já é onze e meia e ainda tem criança sendo entregue nas suas casas! Então, uma sugestão seria uma escola, uma escola para as crianças até seis anos (Entrevista com Lindalva, 2023).

P: Você tem alguma sugestão para o atendimento dos bebês aqui?

E: Se a gente sonhando, né, que um dia a gente conseguiria... ter um canto nem que fosse assim, duas horas, três horas pras criança brincar um pouquinho, os bebês. É, fazer alguma atividadezinha que fosse de piscina, que fosse na água. Um lugar assim seria muito bom porque a gente como mãe se desdobra, corre aí a gente tem filho

maior que chega da escola e você tem que fazer almoço, o esposo chega do trabalho quer almoçar (Entrevista com Diva, 2023).

P: Tu tens alguma sugestão pra melhorar o atendimento dos bebês aqui na comunidade?...

E: ... (Silêncio)

P: Se fosse pensar assim, em melhorias na comunidade para o atendimento educacional dos bebês...

E: Poderia ter... já tem, né, no caso? Tem um moça que vem e ele (bebê) tem umas aulas com ela. Uma moça do... acho que é... do Criança Feliz.

P: Do Criança Feliz?

E: Sim, é do Criança Feliz, ela vem, mas não sempre! Essa semana ela veio uma vez, tem semana que ela não vem. De vez em quando ela vem, ela dá as atividades, a gente faz com ele, ela estando aqui ela faz com ele, ela faz uma gravação e deixa as atividades pra gente fazer com ele, a gente faz depois, tudo bem programadozinho, sabe? Mas devia ter mais, entendeu? Pelo menos duas vezes por semana, uma coisa certa, que fosse certa mesmo, entendeu? A gente faz junto com ele, a gente bota blocos pra ele brincar, pra ele se desenvolver mais, né, pra não ficar só naquela mesmice... Aí seria bom mais aulas, né? (Entrevista com Elza, 2023).

Nota-se nas respostas que as entrevistadas focaram majoritariamente no atendimento em educação, apesar da abertura da provação inicial. Possivelmente, isso se deu por conta do contexto imediatamente anterior, que discutia exatamente o atendimento em creche na própria comunidade. De toda forma, alguns pontos podem ser destacados nessas passagens.

Vemos que as falas, principalmente de Ângela e Lindalva, reforçam a conclusão apresentada no tópico anterior de que a possibilidade de uma creche na própria comunidade impacta na disposição de procurar o atendimento. Importante destacar na fala de Ângela um tom de ressentimento em relação à administração municipal pelo fato de o CEI de Ponta Grossa estar desativado, retomando a indignação que já havia expressado no bloco anterior. Essa passagem é interessante porque revela a permanência de sentimento intenso de insatisfação ao longo da entrevista, o que é coerente com a percepção de Ângela de que o atendimento para os bebês é um direito e não está sendo atendido. Esse é um indicativo relevante de que a forma como o direito às políticas públicas é representado impacta na disposição dos indivíduos a reivindicar sua realização. No caso específico, isso significa que o desconhecimento ou a distorção sobre o direito de bebês e crianças bem pequenas à creche interfere na disposição de procurar o serviço e, portanto, impacta na formação da demanda.

Outro aspecto interessante está na fala de Lindalva que formula a necessidade de um atendimento mais amplo, com uma escola na comunidade que contemple as crianças até seis anos de idade. Ainda que não haja ligação direta entre essa reivindicação com a provocação apresentada pela entrevistadora, uma vez que não diz respeito ao atendimento de bebês, essa passagem demonstra que as mulheres-mães são capazes de identificar necessidades das crianças e das famílias e de propor alterações nas políticas públicas para atender a essas necessidades.

Vale destacar que a idade apresentada por Lindalva para o atendimento na própria comunidade coincide com a idade estabelecida no Art.3º da Resolução nº 02/2008-CEB/CNE que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.”

A fala de Diva é a única que vê a necessidade de outro tipo de atendimento para os bebês, relacionado com o brincar e o lazer. Ainda que incipiente no que diz respeito a uma ideia mais amadurecida de intersetorialidade, essa passagem revela a sensibilidade para uma ampliação das experiências dos bebês na comunidade. Ao mesmo tempo, essas atividades de lazer sugeridas por Diva são percebidas como formas de compartilhamento dos cuidados, diminuindo a sobrecarga materna.

Por último, o que chamou uma atenção especial foi a fala de Elza que mencionou o Programa Criança Feliz como um tipo de atendimento educacional já existente no território e destinado aos bebês: *“Poderia ter... já tem, né, no caso? Tem um moça que vem e ele (bebê) tem umas aulas com ela. Uma moça do... acho que é... do Criança Feliz”*. A utilização do termo “aula” é um forte indicativo de como o atendimento é percebido. No entanto, além da percepção da entrevistada, as informações sobre as características da atuação da visitadora e das atividades desenvolvidas reforçam que o atendimento do PCF se confunde com práticas desenvolvidas tipicamente na creche. O relato informa que a visitadora tem função de programar atividades para realizar com a criança e a mãe (*“ela dá as atividades, a gente faz com ele”*) e essas atividades são fundamentalmente experiências de estimulação de desenvolvimento dos bebês (*“a gente bota blocos pra ele brincar, pra ele se desenvolver mais, né, pra não ficar só naquela mesmice”*).

Uma questão a ser destacada é que as intervenções propostas no projeto do PCF buscavam se distinguir com clareza do atendimento em educação, sublinhando sua característica de política de assistência com foco no desenvolvimento infantil, como discutido no Capítulo 07. Apesar do esforço retórico para construir essa distinção, negando qualquer ambiguidade ou sobreposição com a política de educação, o dado empírico indica que a aplicação concreta do PCF funciona como um substituto de baixa qualidade do atendimento educacional destinado aos bebês, principalmente dos territórios rurais.

Apesar de alguma semelhança com o atendimento em creche, há diferenças notórias que se evidenciam no relato: a intermitência e baixa frequência do atendimento, além da responsabilização exclusiva da mãe pela continuidade das atividades na maior parte do tempo. Isso pode ser confirmado em passagens da fala de Elza que lamenta a pouca frequência das visitas (*“essa semana ela veio uma vez, tem semana que ela não vem”*) e deseja que os

encontros (aulas) acontecessem mais vezes (*“aí seria bom mais aulas, né?”*), como também pelos trechos que mostram a atuação da mãe sem assistência na maior parte da semana (*“ela (a visitadora) deixa as atividades pra gente fazer com ele, a gente faz depois, tudo bem programadinho, sabe?”*).

Esse anseio de Elza pela ampliação das visitas do PCF, tendo em vista as semelhanças relativas das atividades do programa com o atendimento de bebês na Educação Infantil, faz pensar que o que a entrevistada realmente deseja é o atendimento em creche. Entretanto, considerando que a creche já foi caracterizada pela entrevistada como um lugar inseguro e suspeito em outro momento da entrevista, parece que se tornou difícil perceber o que substancialmente está sendo desejado. Aqui se percebe que a presença do PCF nos territórios rurais pode afetar a formação da demanda por creche na medida em que amortece a necessidade deste tipo de atendimento, mas que esse impacto é aparentemente maior quando há uma imagem negativa da creche.

Por fim, percebe-se que as perspectivas das famílias para a melhoria dos serviços oferecidos expressam um repertório razoável sobre as políticas de atendimento de bebês. Aqui é importante apresentar uma ressalva: a pouca manifestação das entrevistadas a respeito de outros setores além da educação pode ter sido afetada pela dinâmica de realização da entrevista semiestruturada, cujo foco foi, na maior parte da conversa, o atendimento dos bebês em creche nas áreas rurais. Ademais, foi possível apreender um conjunto de informações que contribuíram para consolidar elaborações iniciadas em outros tópicos sobre os condicionantes da demanda por atendimento de bebês em creche do/no campo.

8.1.3.4 *“Se eu pudesse sonhar, eu sonharia, um lugar muito legal para as crianças, para os bebês”*: uma boa creche para os bebês na perspectiva das mulheres-mães de Ponta Grossa

“Se eu pudesse sonhar, eu sonharia, um lugar muito legal para as crianças, para os bebês. [...] talvez não será para a minha filha, mas para os bebês futuros numa creche da comunidade”, essas foram as palavras emocionadas de Diva ao finalizarmos a entrevista. Assim como Diva, outras mulheres-mães também expressaram desejos, sonhos e sentimentos relacionados ao que seria uma boa creche para os seus filhos e filhas, mostrando novamente que as famílias possuem um importante repertório que precisa ser considerado nas formulações de políticas públicas educacionais destinadas aos bebês e as crianças pequenas do e no campo.

Para as entrevistadas, uma boa creche para os bebês do campo deveria “*ser um espaço bem tranquilo para os bebês*”, com muita natureza, cores, plantas, parquinho, biblioteca, cantinhos para dormir, lanche, brinquedos, materiais e profissionais qualificados.

P: Se você tivesse que pensar assim numa creche, como é que seria? Como é que seria esse espaço? O que é que teria nele?

E: Um espaço bem tranquilo para os bebês ficarem. É... com as brincadeiras...

P: O que é que teria nele de materiais? Como é que você imaginava assim?

E: Um parquinho bonitinho com um gramado. É... Cores, plantas...

P: Você acha que a construção deveria ser como? De alvenaria? Com natureza?

E: Mais de natureza, né. Seria assim mais de natureza... Porque aí a criança brinca num lugar limpo, tranquilo e bonito (Entrevista com Diva, 2023).

P: O que é que teria mais?

E: Os cantinhos deles dormir a sonequinha deles, o preparo do lanche, do banho. Um parquinho para eles brincarem, né? Só estudar acaba sendo cansativo para essa idade, então tem que ter a área de lazer deles. O parquinho deles, para eles brincar.

P: Tem algum material que não poderia faltar?

E: Na escola?

P: Algum material que fosse importante?

E: Acho que esses joguinho básico, encaixes (Entrevista com Ângela).

P: O que é que tu imagina num lugar pra receber teu filho? O que é que teria lá de bom?

E: Eu acho que o básico de toda creche, né?

P: O que seria?

E: Blocos, coisas de pintar, interagir com eles.

P: Como é que seria o espaço que tu imaginas? Seria de alvenaria ou seria algo mais ligado à natureza? Como é que seria um lugar bom para ele?

E: Não precisa ser tão fechado. Acho que um pouquinho de cada tava o suficiente, né? Ali no centro, acho que você chegou a ver, né, o espaço? (referindo-se à creche do Proinfância)

P: Sim, do ProInfância.

E: É. Tem natureza perto, tem a questão da trilha ecológica... Claro que não vai sair com um monte de criança de uma vez, mais é mais perto da natureza (Entrevista com Elza, 2023).

Além dos elementos destacados acima, as participantes também enfatizaram que uma boa creche deveria ter profissionais qualificados.

P: E sobre os professores? Como é que você acha que deveria ser escolhido esse professor para trabalhar com a tua bebê? Você acha que deveria morar na comunidade? Tem diferença se mora na comunidade ou não?

E: Morar na comunidade! Na comunidade tem pessoas qualificadas pra isso, tem professores, tem pessoas formadas. E da comunidade porque a gente já conhece, todo mundo é criado junto, todo mundo é primo. E a gente se conhece bastante, então eu deixaria a minha filha de um ano super tranquila, sabendo que tem alguém da comunidade cuidando dela.

P: E se não fosse assim?

E: Ficaria um pouco “meio assim”, mas também deixaria, sabe. Eu deixaria, mas claro que eu ficaria um pouco preocupada (Entrevista com Diva, 2023).

P: E o professor, como é que você pensa a questão do professor para trabalhar com seu filho? Ele seria da comunidade ou poderia ser uma pessoa de fora?

E: Poderia ser de fora, não é só porque é daqui... ninguém conhece ninguém, né? A gente só conhece ao longo do tempo, não tem como ninguém julgar ninguém sem

saber quem é. Mas não importava se fosse daqui ou se fosse de fora. Professor, acho que não tem como diferenciar não (Entrevista com Elza, 2023).

P: Vamos falar um pouquinho sobre os professores, como é que você pensa a questão do professor para trabalhar com o seu neto? Faria diferença ele sendo da comunidade ou sendo de fora?

E: Não, se ele for profissional! Mas se fosse da comunidade, também era melhor que conhece, né? Aí a gente já conhece a pessoa, sabe que com certeza vai cuidar bem. E de fora também a gente sabendo que é profissional, eu creio que também daria certo (Entrevista com Lindalva, 2023).

P: E em relação aos professores, como é que você pensa sobre os professores? Para você teria diferença um professor que fosse daqui ou viesse de fora?

E: Mulher, depende, tudo é convivência. Os daqui claro, que os daqui é melhor, porque a gente já conhece. Mas se vier de fora também, que nos passe a confiança, porque tudo hoje é a base da confiança, a gente não pode entregar os nossos filhos/ Pronto, você, se fosse você a professora, eu já tô lhe conhecendo, já tamo conversando... Mais ou menos já dá pra gente uma noçãozinha, dá pra gente no futuro, quem sabe, dava certo sim! Agora, cair alguém de paraquedas, que ninguém nunca viu, aí cai naquilo da estabilidade, conquistar a confiança dos outros, porque filhos são filhos...(inaudível) (Entrevista com Ângela, 2023).

O conjunto de materiais apresentados oferece informações valiosas sobre as representações das mulheres-mães de Ponta Grossa acerca de uma boa creche para atender seus bebês. As participantes destacaram indicadores de qualidade essenciais para um bom atendimento na instituição, com ênfase nas brincadeiras e interações, os dois eixos estruturantes e norteadores das práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Além disso, um outro elemento marcante presente nos diálogos, diz respeito à interação dos bebês com a natureza. Para as entrevistadas, o local para receber os bebês e as crianças bem pequenas “*não precisa ser tão fechado*”, indicando que as mulheres-mães possuem uma imagem de creche que se conecta com elementos da natureza, favorecendo o bem-estar e o desenvolvimento dos filhos. Esses dados nos remetem aos estudos sobre o desemparedamento da infância desenvolvidos por Léa Tiriba (2018), no qual a autora destaca a essencialidade de uma abordagem alternativa ao modelo tradicional de educação, tendo a conexão efetiva com a natureza como dimensão central do processo. Além dessa contribuição, é importante mencionar o documento Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos e Rosemberg, 2009), que enfatiza o direito das crianças ao contato com a natureza, critério que deve ser reconhecido na política de creche.

Uma outra importante consideração a se fazer sobre esse aspecto diz respeito à interação com a comunidade, a partir da valorização dos diversos elementos presentes no território como os modos de vida, cultura, relação com o alimento, entre outras dimensões. Aspectos esses que

favorecem a construção de uma creche com a “cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos”, conforme as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva, A.; Pasuch, 2010).

O último ponto abordado nas entrevistas com as mulheres-mães estava relacionado à escolha dos professores para atuar na creche com os bebês. Nesse aspecto, quase todas as entrevistadas concordaram que seria preferível que a professora ou o professor residisse na própria comunidade, devido às relações já estabelecidas com as famílias e ao conhecimento que esses profissionais supostamente teriam sobre as crianças locais. No entanto, apesar dessa preferência, as participantes também enfatizaram que a qualificação profissional é um critério muito importante para o trabalho com os bebês, indicando que a formação e a qualificação profissional são os fatores que realmente fazem a diferença. Isso mostra que as famílias compreendem que a qualidade do trabalho desenvolvido com os bebês e as crianças bem pequenas depende de um profissional, “*de pessoas formadas*”, reconhecendo, portanto, a creche como parte da Educação. Assim sendo, desse conjunto de informações, é possível apreender que as entrevistadas reconhecem como essencial para o trabalho na creche com os bebês a formação e qualificação dos professores, assim como a sua inserção na comunidade de modo a estabelecer vínculos de confiança que são fundamentais para o trabalho de cuidado, conforme discute Soares (2012).

As participantes também demonstraram preferência por professoras, associando a atuação profissional à ideia de instinto materno, como mostra a fala de Elza: “*Acho que mulher daria muito melhor... porque tem mais paciência, tem mais instinto de mãe, né?*” Apesar dessa preferência, outras ponderações também foram observadas, como a de Lindalva, que disse: “*mas homem não quer dizer que não saiba cuidar não. Poderia ser também homem.*” Essas opiniões revelam que as mulheres-mães apresentam ideias que reforçam estereótipos de gênero no trabalho com as crianças na Educação Infantil, tema que vem sendo investigado de forma crescente na área da EI (Vasconcelos, Gabriel e Cardoso, 2024). No entanto, a fala de Lindalva parece apontar para novas construções, nas quais os homens são vistos como capazes de cuidar e educar os bebês e as crianças pequenas nas instituições, dado que dialoga com os estudos atuais acerca da participação masculina nas instituições de EI (Jaeger; Jacques, 2017; Vasconcelos; Borges; Salomão, 2020). Esse é um debate relevante, pois a maior presença dos homens no contexto da Educação Infantil, desde a creche, pode contribuir para a construção de um ambiente mais diverso e aberto a novas concepções. Isso possibilita a ampliação de práticas

que criem e recriem contextos mais saudáveis e potentes para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

Por fim, é importante destacar que ouvir as mulheres-mães sobre o que constitui um bom atendimento em creche do/no campo amplia as perspectivas que reconhecem a cidadania dos bebês. Os relatos das participantes reforçam a imagem dos bebês como seres sociais, competentes, capazes e dignos de direitos. Além disso, esses relatos revelam um cenário de desafios que precisam ser enfrentados para que os bebês sejam incluídos no debate público e tenham suas necessidades atendidas para além do espaço doméstico.

8.1.4 Discussão geral sobre os fatores condicionantes da demanda a partir das perspectivas das mulheres-mães de bebês: para além da demanda latente

As informações e análises acumuladas até aqui revelam um quadro imbricado de elementos que funcionam como condicionantes da demanda por atendimento de bebês em creche do/no campo. De saída, a indagação aberta sobre a necessidade de creche para bebês (0 a 18 meses) trouxe um contraste entre a unanimidade das entrevistadas, confirmando a necessidade, quando considerada a instituição em abstrato, e a divergência sobre o efetivo interesse ou disposição de buscar o serviço para o seu bebê. Na explicação sobre a necessidade, as falas apontam para a condição das mães que trabalham fora de casa, no que a maioria das entrevistadas não se enquadra, razão pela qual entendem que a creche não é para elas.

Essa ideia é reforçada quando se questiona as entrevistadas sobre a idade ideal para a criança ser atendida em instituições escolares, o que parece ter sido entendido como a idade mínima para o atendimento, independentemente de haver necessidade relacionada ao trabalho da mãe. A maioria das entrevistadas indicou três anos como idade mínima, justificando essa opinião principalmente com base na vulnerabilidade dos bebês. Em outras palavras, consideram que a criança só deve frequentar a creche se a mãe não puder cuidar dela, como no caso de mães trabalhadoras, o que indica uma percepção inicial de que a creche é uma necessidade e um direito da mãe, e não da criança desde os primeiros meses, sem que haja um benefício específico para a criança além do cuidado custodial.

Aqui há um fator condicionante da demanda que é a própria compreensão sobre a creche enquanto instituição, sobre o que deveria ser seu funcionamento adequado e suas finalidades, o que se encaixa com a noção de que a creche é um direito especificamente das mães trabalhadoras. Em outras palavras, a falta de procura e, portanto, de demanda, pode decorrer da

ideia de que a mãe não tem direito, por não precisar trabalhar fora de casa, e de que não há direito do bebê.

Se a entrevista tivesse parado neste ponto, provavelmente a constatação serviria apenas para corroborar com a conclusão de outras pesquisas que enfrentaram o problema da demanda. Entretanto, foi indagado genericamente **por que** as entrevistadas não colocariam seus bebês na creche. Em vez de reforçar as ideias já apresentadas de creche como direito de mães trabalhadoras, as falas apresentaram um conjunto de preocupações e medos sobre a instituição, imaginando como seria um atendimento real de seus bebês. Retomando quase todos os elementos apresentados para justificar a escolha da idade para o início do atendimento escolar, as entrevistadas falaram de riscos e desconfianças sobre a creche, consolidando uma imagem negativa sobre o atendimento, deixando a impressão de que indicação da idade ideal tinha mais a ver com as características da creche do que do bebê ou criança bem pequena.

A referência aos medos e desconfianças sobre a creche como forma de explicar a não procura pelo atendimento, contrasta com a conclusão anterior. A ausência de interesse das entrevistadas pela creche não se dá apenas porque consideram como um direito das mães que não podem cuidar de seus bebês. A noção sobre as características e a qualidade do serviço efetivamente oferecido é uma parte relevante da explicação. Começa a ganhar força a intuição de que não se trata simplesmente de uma percepção abstrata do direito, mas tem forte componente da impressão sobre a realidade a respeito do atendimento que é efetivamente oferecido. Em outras palavras, se fortalece a impressão de que não há uma negação de interesse pela creche em abstrato, mas pela creche concreta que está sendo oferecida: distante, sem atendimento abaixo de dois anos e com uma imagem negativa.

Algo parecido foi detectado na Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (MEC-SEB/UFRGS, 2012), especificamente no Volume 2, *Relatório consolidado dos estudos qualitativos realizados na Região Nordeste*. Constatou-se que o atendimento nos municípios pesquisados é oferecido a partir de dois anos, o que demonstra que não há atendimento para os bebês. Os representantes do poder público explicaram essa realidade pela resistência das famílias em matricular crianças com menos de três anos em creches. Nesse contexto, diante da ausência de condições efetivas para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em áreas rurais, as pesquisadoras apontaram para a existência de uma correlação entre as condições da oferta e a formação da demanda pela Educação do Campo. “Em outras palavras, para que a demanda efetivamente se revele, são necessárias condições de oferta adequadas para Educação das crianças pequenas” (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012, Vol.2, p.49).

No Caso de Ponta Grossa/CE, isso ganha corpo diante das reações das entrevistadas quando lhes é apresentado o cenário fictício em que a creche funcionaria na própria comunidade. Fazendo menção a pouca ou nenhuma mudança na estrutura e no funcionamento da creche, antes identificada como arriscada e suspeita, as entrevistadas agora expressam um interesse entusiasmado pelo mesmo atendimento que antes não consideravam ter direito nem necessidade. Nessa mudança súbita, as mulheres-mães também passam a identificar vantagens significativas para elas e para seus bebês no atendimento de creche, contrastando com as primeiras opiniões. As entrevistadas também apresentam ideias e anseios sobre como pensam o atendimento educacional de bebês, que se aproximam dos mais atuais indicadores de qualidade de atendimento em Educação Infantil, mostrando que podem atuar como interlocutoras importantes na formulação da política pública de creche.

Aqui se constata que um grande fator condicionante da demanda é realmente a própria qualidade do serviço oferecido. Diante da falta de uma referência de atendimento de qualidade destinado aos bebês, as imagens que se conformam da creche ficam atreladas ao que se conhece sobre a pré-escola e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ainda são atendimentos marcadamente escolarizantes. O desinteresse por esse tipo de atendimento, que passa como se fosse uma simples ausência de demanda, é substituído por interesse quando há uma referência de qualidade, como quando uma das entrevistadas faz referência ao CEI modelo Proinfância que funciona no centro da cidade.

Nesse contexto, é importante notar a incidência de outros fatores que também impactam a formação da demanda, na medida em que amortecem os efeitos da falta do atendimento de bebês em creche, mas sem prestar um serviço de qualidade. Trata-se especificamente da presença do Programa Criança Feliz. O que se pode constatar é que o PCF, apesar de se apresentar como um programa assistencial, desenvolve atividades semelhantes às práticas típicas do atendimento de bebês na Educação Infantil, mas com baixíssima carga horária, o que leva à responsabilização das mães, de forma exclusiva e sem assistência. Nesse contexto, em que falta para as famílias uma referência de atendimento de qualidade para os bebês, a presença do PCF é ainda mais nociva, pois cria a imagem de que os bebês estão sendo atendidos pelo Estado, da única forma possível, o que interfere na compreensão sobre o direito dos bebês e suas famílias à educação.

Seguindo na discussão, os elementos apresentados nesta seção permitem reposicionar alguns aspectos na discussão geral sobre a oferta e demanda de creches nos territórios rurais. Tradicionalmente, concebe-se a existência de uma demanda explícita, conhecida pelo poder público através das solicitações de matrícula em creche, e de uma demanda latente, que existe,

mas não é conhecida porque não é expressamente apresentada ao poder público por alguma razão (Rosemberg, 2001). Sob esses dois pólos subjaz uma maior complexidade que requer melhor detalhamento. Alguns aspectos desse detalhamento já foram propostos por Lima (2012), quando apresentou a ideia de “demanda silenciada”. Seu estudo apontou que as solicitações de vagas por creche não eram sequer anotadas pelos profissionais da escola como demanda das famílias. Essa demanda, que inicialmente seria explícita, já que expressamente apresentada pelas famílias, foi artificialmente empurrada para a condição de latente por omissão deliberada dos profissionais que não registraram os pedidos. É diante dessa peculiaridade que Lima (2012) afirma que “existe ainda o que poderíamos chamar de demanda ‘silenciada’, ou seja, que é manifestada pelas famílias na instituição escolar, mas que não é vista e registrada como demanda por Educação Infantil” (p. 144).

O que foi encontrado na interação com as mulheres-mães de Ponta Grossa revela nuances do contexto, apontando uma explicação mais complexa para a falta de demanda. Nem sempre se trata realmente de falta de demanda, já que o inicial desinteresse pode decorrer da pouca clareza sobre as necessidades a serem atendidas numa realidade implacável em que não se vislumbram essas necessidades sendo atendidas. Logo, em vez da falta de demanda por creche nestes casos, o que parece haver é uma “demanda inconsciente”, já que não há clareza dessa necessidade pelo próprio sujeito interessado, mas ela surge vividamente quando são alterados alguns elementos da realidade, ainda que apenas em cenários fictícios.

Esta interpretação é coerente com o que foi percebido na Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), conforme mencionado anteriormente, mas com diferenças no grau de aproximação e detalhe. A referida pesquisa apontou a existência de uma correlação entre condições da oferta e formação da demanda através de um enfoque macroscópico do fenômeno, a partir de uma visão panorâmica das relações. O que se apresenta nesta tese é uma conclusão correlata, mas com outro grau de detalhe, a partir de um enfoque microscópico das percepções e desejos dos sujeitos pesquisados diante das condições concretas e de cenários imaginados. Esse grau de aproximação oferece importantes ganhos na compreensão da realidade, mas parece ser possível apenas em âmbito local, tendo em vista a necessidade de imersão na realidade pesquisada.

Para além do interesse acadêmico em geral nesse tipo de investigação, parece importante que o poder público, notadamente na esfera municipal, busque desenvolver esse tipo de pesquisa para que haja adequado atendimento e promoção do direito ao desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas em comunidades rurais. Com a compreensão desses

aspectos ocultos e subjacentes no que diz respeito à demanda, verifica-se que podem existir outras perspectivas distintas da dominante apontada por Campos e Cruz (2011, p. 44): “a sociedade de modo geral ainda precisa se convencer da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, desde bebê.” Em muitos casos, especialmente nos territórios rurais, a questão pode ter mais a ver com a capacidade de o poder público interagir de forma mais aprofundada com as necessidades das famílias e de oferecer uma configuração de serviço que busque dar conta dessas necessidades.

Por fim, as ideias de demanda explícita e latente não perdem validade porque ainda ajudam na compreensão da realidade, mas devem ser entendidas como conceitos gerais que estão abertos a detalhamentos e especificações que podem emergir com a maior aproximação de contextos específicos.

Na próxima seção deste capítulo, continuaremos com as discussões sobre a demanda e oferta de atendimento em creches para bebês dos e nos territórios rurais, enfocando o ponto de vista da gestão municipal sobre o fenômeno.

8.2 O atendimento de bebês em creche do/no campo: perspectivas dos gestores municipais

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados obtidos a partir da entrevista realizada com as representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Icapuí/CE. A entrevista aconteceu na sede da secretaria de educação do município e contou com a participação da coordenadora geral da Educação Infantil e da formadora de professores da EI. A entrevista foi conduzida de forma conjunta, pois as participantes preferiram estar juntas nesse momento.

Em 2023, ano da realização da entrevista, a coordenadora geral da Educação Infantil do município tinha 30 anos e um ano de experiência no cargo. Ela possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. No momento da entrevista, disse não lembrar o nome das instituições onde realizou sua formação. Sobre como iniciou na coordenação da EI, ela relatou que:

Iniciei a minha vida profissional na Alfabetização, nos anos iniciais e com pouquinho tempo eu recebi o convite, né? De conhecer esse mundo encantador que é a Educação Infantil. Então pra mim também está sendo curioso, né? Estou buscando, estou lendo, me apropriando e assim contando com toda a parceria da Secretaria (Entrevista com a coordenadora da EI, 2023).

A formadora de professores da EI do município, 42 anos, é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e possui especialização na área de Educação Infantil pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) e Gestão e Coordenação Escolar pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e pela Faculdade Latino-americana de Educação (FLATED). Sobre sua atuação, destacou que além de formadora também era responsável pela coordenação do planejamento e avaliação da secretaria, conforme o trecho a seguir:

Eu assumo atualmente também a coordenação do planejamento e avaliação da Secretaria da Educação. No município, eu estou assumindo como formadora este ano de 2023, mas eu estive coordenadora no ano de 2020. Assumi a coordenação geral da Educação Infantil e a formação de professores e de gestores porque a então coordenadora estava de licença. E aí agora eu estou retornando para a formadora de professores no município (Entrevista com a formadora de professores, 2023).

A entrevista foi guiada por um roteiro semiestruturado e buscou obter informações acerca do atendimento de bebês em creche no município, de forma geral. Consideramos que as análises realizadas sobre o contexto mais amplo nos auxiliam na compreensão de questões específicas que emergiram no Caso de Ponta Grossa/CE.

8.2.1 O atendimento em creche no município de Icapuí/CE

Em 2023, no município, não havia atendimento em creche para bebês. Segundo as gestoras, nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal, o atendimento às crianças começa a partir dos dois anos de idade. Dado semelhante foi encontrado pela Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área Rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012).

No ano em que a entrevista foi realizada, havia nove CEIs no município; contudo, em alguns deles, as crianças de dois anos, faixa etária atendida pela creche, estavam sem atendimento devido à obrigatoriedade de oferecer vagas para crianças da pré-escola (4 e 5 anos), conforme explicou a coordenadora:

E: A gente atende as crianças bem pequenas, né, que é de dois anos e três anos, em toda a rede do município, mas hoje a gente encontra alguns centros de Educação Infantil que não atendem dois anos pela questão da grande quantidade que abrange, da demanda, que é quatro e cinco anos.

P: Tem uma demanda maior para quatro e cinco anos ou é por conta da obrigatoriedade mesmo?

E: Tem uma demanda maior e a questão também da obrigatoriedade, mas assim, é uma luta do município, né, tá ofertando essa a... essa a... para as crianças de dois e três anos..., mas assim, são alguns centros de Educação Infantil que a gente não tem dois anos sendo atendido. A gente tem nove centros de Educação Infantil no município de Icapuí.

P: Certo. E desse nove CEIs, todos atendem de dois a três ou não?

E: Não. Eles são variados, né? Por exemplo, o Maria Helena (nome do CEI) hoje, esse ano, a gente não tem a demanda de dois anos. Mas por quê? Por conta de quatro e cinco anos, que o centro de Educação Infantil não tem estrutura assim para ofertar a de dois anos (Entrevista com a coordenadora de EI, 2023).

No relato da coordenadora, o atendimento das crianças de dois e três anos pela creche está sendo impactado por conta da priorização do atendimento das crianças da pré-escola. O exemplo em relação ao CEI Maria Helena é impactante, não havendo oferta de atendimento para crianças de 2 e 3 anos porque foram priorizadas crianças de 4 e 5 anos.

A relação entre a diminuição de um atendimento para uma faixa etária da Educação Infantil para conseguir atender à obrigatoriedade da outra faixa etária, destacada na explicação da coordenadora, tem sido amplamente constatada na literatura específica da área, conforme discutimos no Capítulo 3 desta tese. As pesquisas acadêmicas mostram que a priorização da pré-escola (4 a 5 anos de idade), com vistas à universalização do acesso, vem ocorrendo “em detrimento da educação das crianças de 0 a 3 anos, destinatárias cada vez mais de programas de caráter assistencial e de qualidade precária” (Campos, 2012, p. 99).

As entrevistadas também revelaram que a SME enfrenta dificuldades para manter o atendimento que já existe de crianças bem pequenas, notadamente nas áreas mais afastadas do

município. Os principais desafios apontados pela gestão giram em torno da falta de recursos financeiros, que impactam na alocação de pessoal e na manutenção da infraestrutura específica. Segundo a formadora, a falta de recursos faz com que ocorra a nucleação dos Centros de Educação Infantil, conforme mostra o relato:

É a questão de recursos, né? Porque se eu tenho Centros de Educação Infantil, que no caso do Gravier (CEI que foi fechado), com uma turma, é só um exemplo, que a gente pode tá colocando essa turma, aí tem que ter o quê? Ter uma merendeira, tem que ter alguém coordenando, né? Então, por conta inicialmente desses recursos, eles são anexados a outros, em um CEI de um porte maior, que vai também uma merendeira, vai poder tá ali com seis turmas. Eu acredito que inicialmente é a questão financeira, infelizmente (Entrevista com a formadora de professores de EI, 2023).

Embora não diga respeito especificamente à situação do CEI desativado de Ponta Grossa, essa explicação converge com o que foi apresentado pelas famílias entrevistadas como uma resposta da SME para a situação do prédio existente na comunidade que está sem funcionamento, fazendo com que as crianças bem pequenas se desloquem para um CEI “de um porte maior” na comunidade vizinha, conforme apresentamos na seção anterior.

A explicação da formadora também é coerente com as conclusões do Relatório Síntese da Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área Rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012) a partir das informações fornecidas pelas Secretarias em relação ao atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos: Para dois terços dos municípios, os aspectos negativos são: “o transporte escolar inadequado, a ausência de recursos financeiros, a ausência de profissionais qualificados e o fato de atenderem a crianças de áreas rurais nas escolas da cidade” (p.49). Aqui é possível perceber algo comum sobre esses elementos informados pelos municípios, notando que todos os casos têm raiz na questão geral do financiamento da Educação Infantil, tanto quanto ao montante de recursos como à forma como pode se dar o gasto. Essa é uma situação frequente entre municípios de pequeno porte, que não possui significativa arrecadação própria e por isso são fortemente dependentes dos recursos do FUNDEB e de repasses voluntários de outros entes, principalmente da União, para arcar com suas atribuições no campo da educação pública (Rosemberg; Artes, 2012; Silva; Freire, 2021; Cruz, 2017; Freitas; Pinto, 2024).

A insuficiência de recursos afeta inclusive a estrutura administrativa necessária ao funcionamento dos CEIs e anexos, principalmente aqueles localizados nas áreas mais afastadas do município, impedindo a contratação de quantitativo de pessoal necessário para a gestão pedagógica, conforme mostra o relato da formadora.

E: Por exemplo, o CEI lá da Peroba, ele é um anexo (anexo ao CEI da Redonda).

P: Certo. Então vocês usam a estrutura, vamos dizer assim, administrativa financeira do maior, né? Pra cobrir aquele menor?

E: Isso inicialmente, mas também a gente percebe, por exemplo, tomando o que a gente tem hoje, né? Aquilo que você acabou de citar, a questão pedagógica, também ela é prejudicada. Por exemplo, lá no Francisca Luzia (CEI da Redonda), o que é que nós temos? Um coordenador, que é.../ Tem a coordenadora lá, então ela se divide. Ontem eu até ia com ela no caminho, eu dei uma carona. Se divide, tem que tá um tempo no Francisca Luzia, tem que tá um tempo no anexo.

P: É porque envolve o deslocamento?

E: Envolve o deslocamento de tá com as crianças e, geralmente, já que dividiu é porque os espaços, né, eles são pequenos, não são suficientes, né? Aí a gente percebe essa questão da estrutura e do pedagógico também, da coordenadora tá acompanhando, do planejamento, dela está sentando com a professora. Então assim, o pedagógico consequentemente, ele será afetado sim! Porque é diferente de ter todos no mesmo local, no mesmo prédio e que o coordenador, ele pode estar fazendo esse acompanhamento tanto dos professores quanto das crianças. Então ele é consequentemente prejudicado (Entrevista com a formadora de professores de EI, 2023).

O quadro apresentado mostra que a limitação de recursos não impõe apenas a redução da quantidade de crianças atendidas, mas também reduz a qualidade da oferta onde existe. Isso pode ser visto também quando as entrevistadas falam sobre a infraestrutura dos prédios da Educação Infantil. De modo geral, as participantes avaliam que os CEIs têm uma boa estrutura, mas que precisam de reformas e manutenção. Dos nove CEIs que compõem a rede de atendimento da EI do município, apenas dois, segundo elas, apresentam infraestrutura adequada para atender as crianças pequenas, um deles é o CEI modelo Proinfância, que fica no centro da cidade.

Até este momento, a fala das entrevistadas se refere indistintamente à necessidade de reforma e manutenção. Entretanto, o desdobramento da entrevista mostra que a necessidade de reforma tem, pelo menos, um foco muito claro, diante de problemas evidentes também na adequação dos espaços às necessidades da Educação Infantil. Essa inadequação dos prédios, além dos efeitos imediatos nas práticas desenvolvidas, tem impacto sistêmico na qualidade da oferta, afetando inclusive a efetividade de outros tipos de investimento, como a compra de equipamentos, o que fica claro pela fala da formadora:

E: O que a gente também percebe, principalmente agora no ano passado, a gente adquiriu muitos brinquedos, muitos! E isso foi, né, muito louvável porque realmente estava bem difícil a situação em relação a questão dos brinquedos. Que a gente sabe que esses estruturados não são/ Mas que eles vêm a contribuir e a somar.

P: Você fala dos brinquedos, materiais ou parque, equipamentos?

E: Equipamentos. E aí nós compramos muitos equipamentos. E aí o quê que acontece? É, em alguns centros de Educação Infantil, nós no momento não tínhamos essa estrutura pra receber esses equipamentos. Aí então a gente percebe que precisa fazer uma reforma – ampliar, plantar árvores – mas que a gente possa acolher esse material que está chegando (Entrevista com a formadora de professores de EI, 2023).

Essas informações são coerentes com o que foi encontrado na Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área Rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012). Em um estudo a partir de dados primários da referida pesquisa, Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012, p. 93) apontam “uma situação bastante precária dos espaços destinados para a Educação Infantil nas escolas de todas as regiões do país”. Elas explicam que:

Apenas cozinha e sala de aula são espaços encontrados com percentuais superiores a 90,0%, em todas as regiões. Espaços relevantes como biblioteca, parque infantil e sanitários adequados a estatura das crianças, apresentaram índices superiores a 50,0% apenas em escolas da Região Sul. Sanitários para crianças com deficiência ou pouca mobilidade e sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado como sala lúdica, artes, educação física, música, para citar apenas alguns, existem em menos de 25,0% das escolas pesquisadas. Quanto aos espaços destinados a crianças menores, de 0 a 3 anos, como Berçário, Lactário e Solário, os dados evidenciam uma precariedade ainda maior dos equipamentos destinados a esta faixa etária (Barbosa; Gehlen; Fernandes, 2012, p. 93).

As autoras apontam uma situação desfavorável também no que diz respeito aos materiais e equipamentos existentes nas escolas. Apesar de encontrar uma quantidade alta de escolas com certos materiais – livros infantis, jogos e materiais pedagógicos –, elas identificaram a predominância de brinquedos industrializados, e a pouca presença de brinquedos artesanais.⁶⁶ Além da questão da variedade, as autoras constataram que “a maioria das escolas também considera insuficiente a quantidade de materiais que possuem para o número de crianças atendidas na escola” (Barbosa; Gehlen; Fernandes, 2012, p. 93).

Ainda que, em algum aspecto, a realidade atual possa ser diferente do cenário retratado na pesquisa nacional, é importante destacar que as impressões apresentadas pelas mulheres-mães entrevistadas em Ponta Grossa são compatíveis com as constatações da pesquisa nacional e, principalmente, com o panorama apresentado pelas servidoras do município, confirmando que as percepções das famílias da comunidade investigada sobre a qualidade do serviço não estão distantes da realidade.

A entrevista prosseguiu com a indagação sobre os pontos fortes do atendimento destinado às crianças da EI no município. As falas das participantes revelaram que mesmo os aspectos considerados positivos sofrem impactos na sua profundidade e amplitude por conta da

⁶⁶ “No que diz respeito aos materiais existentes nas escolas, os livros infantis são os que apresentam, relativamente, o maior percentual (95,0%), seguido pelos Jogos (83,7%) e Materiais pedagógicos (82%). Constata-se também que a quantidade de brinquedos artesanais existentes nas escolas é bastante inferior a quantidade de brinquedos industrializados. Confirmando, assim, os dados que mais de 50,0% das escolas não utilizam recursos locais na confecção destes.”

insuficiência de recursos. Esse é o caso da formação de professores e gestores, como pode ser observado pelos trechos a seguir:

P: Então, qual é o ponto que vocês percebem, **o ponto forte** do município no atendimento das crianças da Educação Infantil? Vocês percebem assim, algum ponto forte, algum diferencial?

E: É a formação de professores e de gestores, né? É um ponto forte. Porque a gente sempre faz essa reflexão e esse planejamento inicial com os gestores. Porque a gente sabe que ele está lá nessa função de orientar toda a instituição, né? Então assim, a formação, que até antes pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado) ela não existia. Aí a gente já percebe essa importância, mesmo quando a gente não recebia da/ no caso do município, da CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), mas o próprio município, ele já fazia esse investimento, esse atendimento dessa formação com a gestão. Porque a gente compreende que a gestão, tem que ter esse conhecimento para que realmente essas práticas educativas sejam de qualidade na instituição (Entrevista com a formadora de professores de EI, 2023).

Observa-se no relato que a formadora dá destaque à formação realizada pela SME, reconhecendo o papel da gestão para um atendimento de qualidade na EI. De acordo com a formadora, as formações com os gestores ocorrem mensalmente e com os professores da EI, a cada dois meses. Apesar desse destaque, em outro momento da entrevista, a formadora fala novamente sobre a insuficiência de recursos e como isso impacta na formação continuada dos professores da EI.

A gente inicialmente já visualiza a questão da estrutura, estrutural, né? E a gente também percebe a questão de formação. Porque esse tempo que eu passei como formadora do município, gestora e professora da Educação Infantil do município e agora da Regional, o que é que a gente vem percebendo, né, que a formação, que ela acontece é excelente, mas quando a gente acompanha as práticas, a gente percebe que elas precisam avançar. E que, por muitas vezes, esses estudos, orientações na formação tem as suas exceções, né, é plausível, mas que elas precisam avançar. Então, o que fazer? Então assim, um dos pontos que eu percebo é em relação a questão das temáticas. As temáticas que a gente recebe, consequentemente SEDUC, CREDE e município, às vezes são todas muito importantes, mas às vezes não é a demanda do momento, né? Que a gente sente nessa escuta com os professores, com os gestores, quando estamos nessas instituições. E às vezes a gente precisa ampliar, né? Aí volta de novo aquela **questão do recurso**, como proporcionar mais momentos formativos? A gente também tem essa consciência que não é só o município que tem que ofertar, mas a gente tem que buscar, né? Mas enquanto município, o que fazer? Então assim, a gente tava até pensando numa possibilidade este ano, da gente tá colocando dentro da formação da SEDUC, tirar uma hora ou duas, uma temática que os professores solicitem durante as formações naquele momento. Inicialmente ou no final, por exemplo, vamos colocar aqui a transição, vamos estudar, né? E aí a gente tá fazendo. O ideal é que fosse num outro momento de formação com uma outra temática, mas eu acredito que iniciando assim, já estamos abrindo alguns caminhos. Então, a gente realmente tem que investir em estudo, tem que investir em conhecimento e em pesquisa para que a gente possa melhorar nessa prática (Entrevista com a formadora de professores de EI, 2023).

Apesar de valorizar a formação oferecida pelo Estado, a entrevistada percebe a necessidade de uma formação continuada mais contextualizada, que contemple as temáticas

indicadas pelos professores da EI e gestores. Essa formação, no entanto, não pode ser oferecida pelo município devido à falta de recursos financeiros, refletindo dessa forma na qualidade da oferta.

No que diz respeito à proposta pedagógica, as representantes da secretaria informaram que não há proposta pedagógica formulada pelo próprio município para o atendimento na EI. A SME compartilha orientações para que cada CEI elabore seus próprios projetos pedagógicos. Situação semelhante foi constatada na Pesquisa Nacional em municípios da Região Nordeste:

No que diz respeito à existência de uma proposta voltada especificamente para a Educação Infantil do Campo, não foi constatado, pelos pesquisadores, em nenhum dos municípios pesquisados, direcionamentos pedagógicos sistemáticos que contemplem as especificidades do *modus vivendi* e, portanto, da identidade do homem do campo. Não foi constatada, por exemplo, a flexibilização do calendário das escolas que atendem às crianças do campo, em nenhum dos municípios pesquisados: todas seguem um único calendário elaborado pelas Secretarias de Educação Municipais para as escolas urbanas e rurais. Também não houve relatos de práticas pedagógicas que valorizem e evidenciem os saberes e o papel das populações do campo na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural, como prevê o inciso IV, do artigo 3º, das DCNEIs (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012).

Em relação à diversidade de populações que caracterizam as localidades atendidas pelo município de Icapuí/CE, como assentados e comunidade pesqueira, por exemplo, as participantes relataram que as especificidades locais são trabalhadas em cada escola e destacaram que:

Existe um projeto macro da Secretaria da Educação que faz algumas sugestões e orientações, mas cada Centro de Educação Infantil, ele cria o seu próprio projeto. E lá (projeto macro) tem justamente dizendo “Icapuí minha Terra, meu chão.” Então ele (CEI) vai trabalhar a sua localidade, o seu contexto. E, também, a partir do ano passado [ideia incompleta], inclusive, a gente está acrescentando no PPP (Projeto Político Pedagógico da escola) deste ano, as questões étnico-raciais, né? E outras questões que a gente tem que estar/. A gente sabe que cada Centro de Educação Infantil desenvolve o seu, mas que tem que existir esse olhar desde a Secretaria de Educação para despertar esse olhar. É necessário, é urgente, né? Pra gente fazer hoje!
P: E tem uma Proposta Pedagógica formulada? Vocês têm uma proposta do município?
E: Não. A gente segue a do Estado.
(Entrevista com a coordenadora de EI, 2023).

É preocupante o fato de o município utilizar apenas as orientações elaboradas pelo Estado para esta etapa da educação. Conforme mencionamos no Capítulo 3, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Ceará (SEDUC, 2011) não contemplam as especificidades das crianças dos territórios rurais. No ano de 2019, o estado lançou o Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e ensino fundamental (DCRC) (Seduc, 2019), que tem como base a BNCC (Brasil, 2017). No documento, as crianças dos

diferentes territórios rurais são mencionadas três vezes, sempre feito de forma destacada e honrosa para enfatizar o sentido de diversidade que o atendimento deve assumir, mas também de forma genérica, sem a indicação de qualquer procedimento para construir uma proposta que contemple a diversidade, nem de critério para verificar se a diversidade foi efetivamente contemplada. É o que pode ser visto nos trechos abaixo:

Destacamos, ainda, que os princípios expressos no Documento Curricular Referencial do Ceará relacionam-se ao trabalho docente com todas as crianças da Educação Infantil, respeitando suas singularidades e especificidades, devendo as ações pedagógicas, desenvolvidas nas instituições educacionais, ser estruturadas para possibilitarem que as crianças indígenas, as ribeirinhas, as do campo, as quilombolas, dos centros urbanos, dos centros rurais e as crianças com alguma deficiência tenham seus direitos de aprendizagem respeitados e vivenciem experiências estimulantes e significativas. Desse modo, contribuiremos para a valorização e o respeito às culturas, às identidades locais e riqueza dos valores dos diferentes povos e sistemas de vida (p.113).

O desenvolvimento da criança ocorre em diferentes contextos sociais, ao longo de sua experiência, nas práticas culturais de sua comunidade, assim como nas experiências possibilitadas nas instituições de Educação Infantil. Os contextos nos quais as crianças vivem são plurais, assim, considerar as que vivem na zona rural, nas cidades, no litoral, as ribeirinhas, indígenas, quilombolas, é reconhecer contextos peculiares que refletem os modos de ser criança e de viver das diferentes infâncias, inclusive no cotidiano das unidades de Educação Infantil (p.115).

A instituição de Educação Infantil precisa construir caminhos para acolher bem todas as crianças deficientes, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, rurais, extrativistas e florestais, conhecendo-as e respeitando-as como seres singulares que fazem parte de uma coletividade e que têm suas especificidades (p.162).

Como o DCRC (Seduc, 2019) foi formulado considerando fortemente a BNCC (Brasil, 2017), não surpreende o fato de não haver propostas direcionadas no documento estadual para as crianças dos territórios rurais. O uso da BNCC (Brasil, 2017) na construção de propostas curriculares para as crianças do campo também foi evidenciado por Lemos (2021), ao analisar a oferta de EI em um município do Brejo paraibano. Diante da ausência de orientações substanciais para a elaboração das propostas pedagógicas, indaga-se em que medida as práticas concretamente desenvolvidas pelas instituições nos municípios consideram efetivamente os elementos da cultura das crianças e de suas famílias. Logo, concordamos com Silva, A. e Barbosa (2023) quando enfatizam que “se a descontextualização provoca a violência pedagógica, a desvalorização provoca o desenraizamento da criança, arranca-a das bases de sua construção como sujeito no mundo e pertencente a um grupo sociocultural e a um lugar” (p.1007).

Diante desse apanhado, o que se pode concluir sobre as condições do atendimento em creche no município de Icapuí é que a limitação de recursos financeiros é uma questão que

atravessa praticamente todas as dimensões discutidas na entrevista. Com exceção da proposta pedagógica, que tem maior ligação com a concepção do município sobre a Educação Infantil, a insuficiência de recursos para a Educação Infantil em Icapuí é um fator importante que afeta a qualidade do transporte, das instalações e espaços físicos, da formação docente e da gestão. Já a ausência de uma proposta pedagógica no município revela a falta de reflexão e de elaborações próprias da gestão para nortear as práticas, deixando os CEIs sem referência na elaboração do seus planos específicos, o que aumenta o risco de que não sejam contemplados aspectos da diversidade local.

8.2.2 *A oferta de atendimento de bebês em creche do/no campo na perspectiva da gestão municipal*

A partir desse momento da entrevista, a ênfase está nas informações que revelem a perspectiva da gestão no que diz respeito à oferta de atendimento de bebês nos territórios rurais do município, de forma a identificar fatores condicionantes dessa oferta. Como já foi mencionado no início do subtópico anterior, as entrevistadas informaram que não há atendimento para a faixa etária de zero a dois anos. Ao longo da discussão foi demonstrado que a ausência desse atendimento está relacionada com a carência de recursos financeiros, num contexto em que há obrigação de atendimento das crianças da pré-escola, o que vem repercutindo inclusive na diminuição do atendimento que já vinha sendo ofertado para a faixa a partir de dois anos.

No entanto, a constatação de que o principal fator que condiciona a oferta é a insuficiência de recursos, não esvaziou a importância deste momento da entrevista, mas reorientou sua abordagem. A partir dos dados qualitativos da Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área Rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), Leal e Ramos (2012) identificaram que a justificativa apresentada pelos representantes de secretarias municipais para a ausência da oferta para atendimento de bebês seria a resistência das famílias em matricular crianças com menos de três anos em creches. A mesma justificativa das gestões municipais foi encontrada nas pesquisas de Santos *et al* (2018) e Lemos (2021), conforme discutido no Capítulo 4. Assim, o trajeto da entrevista passou a investigar em que medida a gestão reconhece a existência de uma demanda de atendimento para os bebês nos territórios rurais do município e como isso impacta na oferta, o que possibilita identificar outros contrastes em relação às constatações das outras pesquisas.

No diálogo com a formadora, tanto a indagação quanto a resposta foram bem diretas:

P: Vocês têm recebido essa demanda de creche para bebês?

E: Sim. Para bebês, sim. Inclusive, iniciando por crianças bem pequenas, que a gente faz esse atendimento, mas não é no geral. A gente sente a necessidade delas (famílias), né? De mais, de ter mais vagas [...] embora tenha essa solicitação, mas não é muito ainda, não sei se talvez é porque ainda o município, ele não oferece, entendeu? É algo novo, talvez pode ser por isso, eu já tinha refletido. Mas porque como o de dois anos que sabe que o CEI da comunidade tal atende, no outro também que não atende ainda, eles (famílias) já estão exigindo. Inclusive até eles (famílias) dizem: “é o meu direito, eu vou pro promotor, pra promotoria.”

P: Os pais falam?

E: É, alguns, algumas situações. E aí a gente não tem como dizer, mas é algo que a gente percebe (Entrevista com a formadora de EI, 2023).

Além da percepção clara de que há demanda para atendimento de bebês, o que chama muita atenção é a clareza sobre a implicação recíproca entre oferta e demanda. A entrevistada aponta a probabilidade de que aquilo que já é observado na oferta de atendimento para crianças a partir de dois anos se reproduza, caso venha a haver oferta de atendimento para bebês no município. Em outras palavras, ela não atribui antecipadamente às famílias um desinteresse pelo serviço e, ao contrário do que foi encontrado nas outras pesquisas, ela entende que a existência concreta da oferta leva à formação da demanda. Inclusive, isso é indagado de forma expressa pela pesquisadora e diretamente respondido pela entrevistada, fazendo referência explícita a uma comunidade rural para explicar esse mecanismo:

P: Você acha que ofertar pode gerar uma demanda?

E: Pode gerar demanda, sim! Porque, consequentemente, a gente acredita que o atendimento para criança de dois anos, principalmente pelo CEI que eu estava mais próximo, que é da Comunidade do Belém (assentamento), como coordenadora, aquela é uma área rural, né? Que eu estive lá por quatro, cinco anos e depois eu fui pra Redonda. E o que é que a gente percebe? Existe uma demanda todo ano, existe lá, no José Cláudio (CEI), uma demanda de dois anos. Mas que em relação às outras matrículas (crianças maiores) a gente sente uma dificuldade de fechar aquele número mínimo para uma turma. Isso é relativo? Era.

(Entrevista com a formadora de EI, 2023).

Um ponto interessante a ser destacado é que o tipo de explicação dado pela gestão parece depender do grau de proximidade que a pessoa entrevistada tem com a realidade concreta da Educação Infantil. No caso da formadora, em diversos momentos há referência à sua experiência como coordenadora do CEI do Assentamento Belém e depois do CEI da Comunidade de Redonda. Isso faz pensar que as explicações de fenômenos dadas por gestores nesse tipo de pesquisa são seguras apenas para revelar como esses gestores pensam, mas podem não corresponder de fato à realidade. As compreensões dos gestores, independente do grau de correção, seguramente afetam a maneira como se comportam e, portanto, no encaminhamento da política pública, como constatado na pesquisa de Marinho (2022).

A passagem seguinte da entrevista ilustra bem isso, mas por um caminho inverso. Explicando os problemas na formação das turmas de crianças a partir de dois anos, a formadora elabora sua hipótese para explicar o maior número de faltas dessa faixa etária no CEI:

Mas aí a gente precisa realmente que as famílias, consequentemente por causa da idade, tudo, eles são mais faltosos, né? E as crianças também, acho que também talvez de uma certa forma já é colocado para os pais da obrigatoriedade, eles sabem que não é, entendeu? Então a gente percebe isso na Educação Infantil, né? Nas turmas de dois anos, elas ficam muito esvaziadas. Muitos faltam. Tem um problema de frequência muito grande (Entrevista com a formadora de EI, 2023).

Diferentemente do que fez diante pergunta sobre a existência de demanda, a entrevistada agora supõe que as faltas decorrem da compreensão dos pais sobre a obrigatoriedade da frequência à creche. O que chama atenção sobre essa percepção, independentemente de corresponder ou não à realidade, é o fato de a explicação ser elaborada em tom de hipótese. Isso indica que a causa da baixa frequência não foi efetivamente investigada nos quatro ou cinco anos em que a entrevistada coordenou o CEI, mesmo sendo essa uma questão relevante para avaliar o atendimento. Parece fundamental entender em que medida a compreensão das famílias sobre a obrigatoriedade afeta a frequência, o que demandaria uma aproximação com as famílias.

Mais adiante, o tema da frequência é diretamente abordado em uma pergunta pela pesquisadora e a resposta dada pela coordenadora apresenta outra explicação:

P: Como tem se dado a frequência das crianças de dois anos na escola? O que na opinião de vocês facilita a frequência delas e o que atrapalha em relação a frequência delas?

E: Geralmente é, em frequência, diante das visitas que a gente faz *in loco*, e também na fala com os coordenadores são a questão de gripe, né? Da doença, que gera a questão da infrequência e pouquíssimos, raro, raro me::simo, na fala tanto de professores como também de coordenadores, o desinteresse da família. É raro, muito raro, é mais a questão de doenças (Entrevista com a coordenadora de EI, 2023).

A explicação dada pela coordenadora, além da diferença de conteúdo, mostra uma interação diferente com a realidade para sua elaboração. A conclusão foi construída por meio de conversas com coordenadores e professores, por ocasião de visitas aos CEIs. A circulação em vários espaços e a interação com vários sujeitos parece ter oferecido mais elementos para explicar o fenômeno. Importante destacar que nessa explicação a questão do desinteresse da família é considerada extremamente minoritária.

O que se depreende de mais central dessas passagens e suas análises é que, apesar de não ter sido identificado nas falas das gestoras algum condicionante da oferta que não esteja relacionado com a disponibilidade de recursos, fica claro que as concepções dos gestores podem

funcionar como fator condicionante da oferta. Isso aponta para a necessidade de mais formação para gestores sobre aspectos da Educação Infantil, com maior destaque para o atendimento de bebês e crianças bem pequenas, notadamente nos territórios rurais.

8.2.3 *“Como será? Como é que é trabalhado?”: o presente e o futuro de bebês em Icapuí na perspectiva da gestão municipal sobre o atendimento em creche do/no campo*

No encerramento da entrevista, as participantes foram indagadas sobre como percebiam o atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas nas áreas rurais. A pergunta inicial tinha a intenção de conhecer a percepção das participantes sobre o atendimento de bebês em áreas rurais de uma forma geral. O pano de fundo era a construção em andamento de um novo CEI que iria começar a atender bebês no município e que, segundo as entrevistadas, iria inaugurar no ano seguinte. A pergunta, no entanto, acabou provocando uma avaliação das condições atuais das crianças atendidas pela Educação Infantil nos territórios rurais do municípios.

P: Como é que vocês percebem o atendimento na Educação Infantil para os bebês e as crianças bem pequenas das áreas rurais?

E: É importante. Eu sempre trabalhei mais na área rural, algo que eu vejo assim muito forte é a questão da vulnerabilidade social, sabe. Nessa região aqui do Belém que eu trabalhei e tem os assentamentos, a gente percebe que pra muitos a alimentação é aquela que tem no Centro de Educação Infantil. Então, a gente também percebe isso na matrícula, de muitas mães já externarem isso, né?

(pausa na gravação)

P: Você poderia só repetir essa parte da vulnerabilidade social?

E: Isso. E aí a gente percebe a questão da vulnerabilidade, iniciando pela matrícula, quando alguns pais procuram, eles já relatam a questão da alimentação. Em algumas situações que os gestores têm esse conhecimento acontece até de fazer outra refeição, além do normal, do que já está planejado para o dia (Entrevista com a formadora de EI, 2023).

Para trazer o foco para os bebês, foi feita uma pergunta mais específica:

P: Certo. E em relação aos bebês, como é que vocês imaginam os bebês na área rural? O atendimento deles?

E: É um desafio grande. A gente vai iniciar, dá aquele medo, mas a gente sabe que é possível. E que eles aprendem e que eles ensinam, né? E que a gente sabe que a criança, se a gente já tem isso hoje, se a criança da Educação Infantil que inicia com dois anos quando ela sai com cinco e a criança que inicia com quatro, com cinco ela é diferente. Então, nessa perspectiva, que se iniciar com os bebês, então quando chegar aos cinco anos para ir para o Fundamental, ela vai sair uma outra criança. Mas a gente sabe que com isso vem muitos desafios [...] eu estou na Educação Infantil desde 2005, né? Trabalhei quase dez anos em Aracati, na Educação Infantil. Eu vim pra cá pra Educação Infantil porque era o que eu queria/ E aí eu digo assim/ mas nesse meu percurso eu nunca me voltei pra estudar muito sobre os bebês, tá entendendo? Não me voltei pra isso.

P: É um desafio por quê?

E: Aí volta o que falamos anteriormente, será que é porque não era ofertado? Não era ofertado, eu não trabalhei junto com bebês e eu não tinha aquela necessidade imediata

do estudo. Que hoje eu já tenho por que já é uma realidade, em breve dentro do município (Entrevista com a formadora da EI, 2023).

Como se pode ver, a força do contexto imediato afetou a construção das respostas, fazendo com que não fosse apresentado nenhuma percepção geral, todo o conteúdo se relacionou com o cenário específico do município e a condição das entrevistadas enquanto gestoras. A resposta saltou da avaliação sobre a situação social das crianças atendidas para as inquietações relacionadas à iminência do início do atendimento de bebês no município.

De toda forma, o que chama atenção é percepção sobre a importância fundamental da Educação Infantil do/no Campo, especialmente em um cenário de vulnerabilidade social, o que já foi assinalado por Rosemberg (2014). Esse panorama reforça as elaborações sobre a inadequação dos programas alternativos de atendimento domiciliar, como o Programa Criança Feliz. Apesar de se destinarem declarada e especificamente aos bebês de famílias em extrema vulnerabilidade social, esses programas não dão conta de quase nenhuma necessidade desses sujeitos, como alimentação, higiene, interação social, acolhimento etc.

Outro aspecto marcante é que a proximidade do início de atendimento de bebês desperta a angústia nas profissionais que não se sentem aptas a atuar nesse atendimento, mesmo com muito tempo de experiência na Educação Infantil, como é o caso da formadora. Isso é especialmente preocupante quando se tem em vista que o município está avançado na parte da infraestrutura, mas não insinua nenhum movimento em relação à composição e formação da equipe técnica, como se percebe na fala da coordenadora:

E assim, a partir também da nossa conversa aqui hoje, né? Fica a gente conversando e aqui tá um turbilhão, né? A curiosidade, a inquietação... Como será? Como é que é trabalhado? Então assim, surge também essa inquietação de estudar, de buscar, de investigar (Coordenadora da EI, 2023).

O desafio na formação para atendimento de bebês aparece também na fala da formadora:

E lá na Regional tem uma amiga minha também das formações, também da Educação Infantil. Aí eu nessa inquietação, mas eu acho que é porque eu estou destinada aqui a outros estudos, mas ela me disse que tem a abordagem Pikler, eu não estudei ainda. Só assim, ouvi falar, mas não cheguei a comprar um livro para estudar, como das crianças pequenas e bem pequenas na Educação Infantil no geral. Tem uma menina que também falou no FEIC (Fórum de Educação Infantil do Ceará), é algo que já vem inquietando (Entrevista com a formadora de EI, 2023).

Considerado o papel das entrevistadas na elaboração e execução da política pública de Educação Infantil municipal, a presença de tantas inquietações e questionamentos mostra o quanto os bebês ainda estão ausentes nos processos formativos dos professores e gestores da

EI. Por outro lado, a última fala revela as articulações e função dos fóruns de Educação Infantil também como espaços formativos.

8.2.4 Discussão geral sobre os condicionantes da oferta de creche do/no campo na perspectiva da gestão municipal

Ao final desta seção, depreendemos que o principal fator condicionante da oferta de atendimento em creche do/no campo no município pesquisado é a insuficiência de recursos financeiros. Este não é um achado novo considerando as pesquisas da área. A novidade aqui, em contraste com as constatações das pesquisas que ouviram gestores da EI sobre a temática, é que esse fator é reconhecido pelas técnicas da SME de Icapuí logo de partida. Diferentemente das pesquisas correlatas, não há menção a qualquer indisposição ou recusa das famílias em matricular bebês em creche. Pelo contrário, as técnicas percebem a existência de demanda mesmo sem que haja efetiva oferta no município e vão além, reconhecendo que a existência da oferta favorece a formação da demanda.

Esse quadro encontrado em Icapuí é indício de que pode estar mudando a percepção dos gestores acerca das necessidades das famílias residentes em áreas rurais no que diz respeito aos bebês e de seu atendimento em creche. Isso pode ser fruto de vários fatores como o aumento da presença de mulheres do campo fora do espaço doméstico, como é o caso das mulheres-mães de Ponta Grossa, ou da crescente visibilidade que os bebês têm recebido nos últimos anos nas estratégias de mobilização social relacionadas às políticas para a primeiríssima infância, a exemplo da Semana do Bebê estimulada pelo UNICEF⁶⁷, o que demanda a realização de mais pesquisas para a compreensão dessa dimensão.

As informações apresentadas na entrevista detalharam como a insuficiência de recursos transversaliza vários aspectos da qualidade da EI, com impacto nas instalações, no transporte, na formação docente e na gestão. Entretanto, além deste fator principal, as entrelinhas da entrevista com as gestoras de Icapuí indicaram outros fatores que também afetariam a qualidade da oferta, fragilizando o atendimento de bebês em creche do/no campo:

⁶⁷ O portal do UNICEF informa que “A primeira Semana do Bebê foi realizada no ano 2000, em Canela, Rio Grande do Sul. Em 2010, o UNICEF sistematizou a iniciativa e passou a disseminar a Semana do Bebê em todo o Brasil. E, desde 2013, a Semana do Bebê também faz parte das ações estratégicas de participação social e primeira infância do Selo UNICEF, outra iniciativa do UNICEF para melhorar as condições de vida das crianças e dos adolescentes no Semiárido e na Amazônia Legal Brasileira.” Mais informações sobre a estratégia estão disponíveis em <https://www.unicef.org/brazil/semana-do-bebe>

- A ausência de proposta pedagógica para a Educação Infantil, que já afeta a qualidade da oferta existente e, portanto, afetaria um possível atendimento de bebês;
- A fragilidade na formação da equipe responsável pela Educação Infantil municipal no que se refere às especificidades do atendimento de bebês em creche.

Ademais, foi possível realizar uma reflexão relevante sobre a necessidade de a gestão investigar de forma mais consistente a realidade e de se aproximar das famílias para compreender suas percepções e necessidades. Especificamente na discussão sobre a perspectiva da gestão sobre a oferta (subtópico 8.2.2) foi possível debater em geral como as concepções dos gestores podem afetar a forma como a política é conduzida, especialmente em situações de vulnerabilidade social, como são os contextos relatados pelas entrevistadas.

Na próxima e última seção deste capítulo, será discutida a perspectiva do representante da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE acerca do atendimento de bebês em creche do/no campo.

8.3 “É como se fosse uma coisa sonhada”: o atendimento de bebês em creche do/no campo na perspectiva do representante da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE

Nesta seção, serão apresentadas e analisadas as informações construídas a partir da entrevista realizada com o vice-presidente da Associação de Moradores da comunidade pesquisada. Assim como as demais, essa entrevista foi guiada por um roteiro semiestruturado específico, conforme o desenho teórico-metodológico da pesquisa. Dessa forma, foi possível obter informações sobre a situação da Educação Infantil no território investigado, além de ouvir do representante da associação opiniões e sugestões acerca do atendimento de bebês em creche nas áreas rurais. A preferência por esse sujeito para ser ouvido se deu não apenas pelo fato de ocupar um cargo na diretoria, mas principalmente por se tratar de uma pessoa de referência na organização comunitária, tendo já ocupado outros cargos na associação, inclusive a presidência.

8.3.1 A atuação da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE

O vice-presidente da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE, com 42 anos no dia da entrevista, é turismólogo de formação e possui pós-graduação em Gestão Ambiental. Além de ser membro ativo da associação, ele coordena as atividades relacionadas ao turismo praticado na comunidade. Ele também é servidor contratado pela prefeitura do município e, no período da entrevista, estava cedido para coordenar o Centro Comunitário de Ponta Grossa/CE. Segundo ele, o centro é *"um espaço da comunidade, de reuniões, de capacitação que junta o coletivo da comunidade para as decisões na assembleia, para a organização"*. Sobre a relação com a comunidade, destacou:

P: Como é tua relação aqui com a comunidade? Nasceu aqui?

E: Nasci aqui, numa casinha lá debaixo daqueles coqueiros, dentro de uma rede. E um período de muita chuva, 14 de março, minha mãe me disse que era muita chuva, e eu nasci.

P: Então foi nascido e criado aqui?

E: Nascido e criado.

P: Vendo toda a mudança da comunidade?

E: Desde o começo, minha mãe é professora de Educação Infantil aposentada. E meu pai é pescador e criou sete filhos.

P: E onde tua mãe trabalhava como professora de Educação Infantil?

E: Aqui e depois foi para Redonda.

P: Então tinha uma escola de Educação Infantil aqui?

E: Tinha uma escola aqui, eu fiz até o nono ano aqui.

P: Você fez até o nono ano?

E: Fiz todo o tempo da escola.

P: Você frequentou a Educação Infantil aqui?

E: Aqui. Quando começou, tinha aula debaixo de coqueiro, debaixo de cajueiro, em casa alugada. Foi no início do PT aqui em Icapuí, nas gestões do PT, a primeira escola quem fez foi Dedé Teixeira era o prefeito daqui.

P: Primeira gestão do PT que construiu a escola aqui?

E: Isso. Aí fortaleceu também as associações nas comunidades, começou a ter uns espaços de fortalecimento das participações.... por isso que o pessoal diz que povo de Icapuí é muito assim... diz que é muito nariz pra cima por conta do nível de participação que o pessoal teve, né, de espaço, de participação e de fortalecimento das identidades das pessoas, as pessoas se sentem mesmo dentro do processo (Entrevista com o vice-presidente da associação, 2023).

A Associação de Moradores de Ponta Grossa existe desde os anos 1990 e representa todos os moradores da comunidade, totalizando cerca de 300 pessoas, com aproximadamente 120 associados participando ativamente das assembleias. Nessas assembleias, há representação de diversas categorias, incluindo professores, agente de saúde, mulheres, pescadores, entre outros. Entre as lutas destacadas pelo vice-presidente, a mais significativa foi pela permanência na terra onde atualmente residem os moradores de Ponta Grossa, na região conhecida como Serra, apresentada no Capítulo 6. Ele enfatizou que a associação *“trabalha na organização dos espaços da serra, ajustando o problema de água, as cobranças gerais da comunidade, e temos a associação de moradores como uma assembleia maior.”*

No que diz respeito à organização das mulheres na comunidade, o vice-presidente destacou a atuação da associação no estímulo à participação delas nas atividades ligadas ao turismo comunitário como uma marca de protagonismo e fortalecimento das identidades, conforme o trecho a seguir:

Aqui na comunidade de Ponta Grossa, o turismo, o turismo com base comunitária, que é o que a gente incentiva e faz, ele tem uma linha que é o fortalecimento das mulheres e dos jovens, por quê? Porque ele prega o protagonismo das mulheres. As mulheres não são só dona de cozinha e de fogão, elas são donas dos equipamentos! Ela é dona da pousada, ela é dona da barraca, ela é dona da lanchonete, ela é dona do chalé, entendeu? Então, ela tem protagonismo, né? Ela não é só a que vai cozinhar. E aí, dando esse protagonismo, fortalece a identidade dessas mulheres, né? Aí vem, melhora a qualidade de vida porque o marido é pescador, e ela já tem uma coisa no turismo – um chalé, uma barraca, uma coisa –, vai gerando renda. Tem algumas que vende labirinto⁶⁸, artesanato, tem algumas mulheres que fazem bem assim acanhado, mas ainda é bem tradicional, vamos dizer assim (Entrevista com o vice-presidente da associação, 2023).

Esse conjunto de informações é coerente com o que foi identificado no levantamento bibliográfico sobre a comunidade, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de organização e mobilização, bem como à organicidade da associação. Isso reforça a adequação da escolha da comunidade de Ponta Grossa para este Estudo de Caso.

⁶⁸ Forma de bordado tradicional produzido e comercializado em diferentes áreas do Nordeste brasileiro.

Essa configuração da organização comunitária corresponde a uma maior capacidade de pressão junto aos poderes públicos para o atendimento de seus interesses. Nesse contexto, o não atendimento dos bebês em creche nessa comunidade rural precisa de uma explicação que ultrapasse as intuições gerais sobre a negativa de direitos, as quais associam a não prestação de serviços à deficiência da comunidade em reivindicá-los. Na busca por compreender condicionantes da demanda por creche, é vantajoso estabelecer o estudo numa comunidade que tem um histórico de capacidade organizativa, pois favorece que se ultrapasse a investigação sobre a atuação do movimento social e ressalta as dimensões ligadas a representações e percepções dos sujeitos sobre esse atendimento.

8.3.2 “É um assunto novo, uma necessidade nova”: o lugar dos bebês no debate comunitário acerca da política pública de Educação Infantil em Ponta Grossa

A atual situação do atendimento às crianças em idade de frequentar a Educação Infantil na comunidade também foi abordada na entrevista. Quando questionado sobre como percebia essa situação, o entrevistado destacou:

E: Para nós, ao me ver, bom era quando tinha a escola aqui, né? Porque aí juntava um pouquinho. O que eles alegam hoje? Nuclearam por quê? Nuclearam também porque Ponta Grossa ficou com um número muito pequeno de crianças, não dá pra fazer uma turma, as mulheres não querem parir mais não. No meu tempo, minha mãe diz que a mulher paria dez, doze filhos, tão diminuindo, hoje se a mulher tiver, é um! Aí não tem dez criança pra fazer uma turma, aí a gente começou a nuclear. Fechando o daqui e de Retiro Grande, a outra comunidade, que juntava dez de lá/ Aí a gente fez esse centro aí que tem o nome de Centro de Educação Infantil.

P: Você pode falar mais sobre o CEI?

E: Porque a referência era essa, mas o que a educação (Secretaria de Educação do município) disse: “Aí vai ter aulas de reforço para as crianças”. E aí lutamos pra gente fazer uma sala de aula juntando alunos do Retiro Grande e daqui. Aí o secretário de educação alegou que não dava certo.

P: Por quê?

E: É, que as idades eram diferentes, que as faixa etária eram diferentes, não dava pra juntar e fazer uma turma numa sala só. Pedagogicamente não era possível. Então, nucleou-se e tem o ônibus que leva todo dia e traz essas crianças pra Redonda (Entrevista com o vice-presidente da associação de moradores, 2023).

O problema de formação de turmas e consequente nucleação é uma situação recorrente nas comunidades rurais, conforme mostra o Relatório Síntese da Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área Rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012). No caso do atendimento em Ponta Grossa, ao restringir apenas na questão pedagógica, a explicação dada pela gestão municipal oculta outras questões relacionadas à disponibilidade de recursos financeiros e às próprias escolhas da gestão nesse

contexto. Por um lado, foi explicado na fala das técnicas da SME como o atendimento na Educação Infantil é prejudicado pela insuficiência de recursos financeiros. Por outro lado, a discussão sobre o atendimento no CEI de Ponta Grossa precisaria adotar uma abordagem mais abrangente, que envolva não apenas a viabilidade pedagógica, mas também o acompanhamento contínuo da demanda, para que ajustes necessários possam ser realizados.

Isso remete ao desenho e à condução da política pública municipal de Educação Infantil que é formada por concepções e definições de prioridades dentro dos contextos concretos. A ideia de impossibilidade técnica, impregnada na resposta da SME, camufla as entranhas da decisão política, alijando os interessados de participar dessa decisão. Por outro lado, a aproximação com a comunidade e as famílias interessadas, dando transparência às questões que envolvem a tomada de decisão, pode favorecer uma relação cooperativa na identificação e superação de obstáculos, criando um ambiente mais favorável à realização do direito à Educação Infantil, desde os bebês.

Seguindo na entrevista, diante dessa explicação inicial, a entrevistadora indagou a respeito das perspectivas da associação sobre o equipamento e a possibilidade de funcionar em algum momento como escola:

P: Você acha que futuramente tem alguma expectativa dele funcionar como escola?

E: Tem!

P: Vocês demandam isso na associação? Debatem sobre isso?

E: Já debatemos essa necessidade. Inclusive, nem que seja Alfabetização de Adultos, uma EJA, que tem um pouco de demanda aqui. Tem que ter alguma coisa de escola lá! E o secretário disse que é certo funcionar o reforço escolar lá. Inclusive, ele mandou até as carteiras, tem um materialzinho já lá, uns armário, umas coisa... (Entrevista com o vice-presidente da associação de moradores, 2023).

A pergunta não fez qualquer sugestão sobre a etapa educacional a ser atendida no eventual funcionamento do CEI, deixando em aberto a possibilidade de discutir, inclusive, a continuidade da reivindicação pelo atendimento em Educação Infantil na comunidade. Nesse contexto, chamou a atenção o fato de a resposta não ter mencionado a Educação Infantil, direcionando-se diretamente para outras demandas educacionais da comunidade, relacionadas a faixas etárias mais elevadas. Isso sugere que, tanto na visão do entrevistado quanto da coletividade reunida na associação, está cristalizada a ideia de que dificilmente o CEI atenderá à demanda da Educação Infantil.

Essa percepção de impossibilidade cristalizada convive com a constatação dos impactos negativos da ausência de atendimento das crianças na própria comunidade, que as obriga a realizarem deslocamentos diários para outras comunidades. O vice-presidente explica que o deslocamento das crianças bem pequenas para outra comunidade acaba ocasionando uma

defasagem na aprendizagem, pois frequentemente elas deixam de frequentar a escola devido às condições do transporte e aos longos trajetos realizados no ônibus escolar. Além disso, a situação precária da creche que recebe essas crianças contribui para o agravamento do problema, conforme mostra o relato:

E: Tem uma defasagem porque as crianças ficam doentes, os ônibus fazem roteiro muito longe, acaba as meninas ficando em casa. Pelo menos as minhas sobrinhas, eu tenho sete sobrinhas e tem um autista. Aí, os meninos têm vez que pega gripe de ficar no sol, de ficar no ônibus quente, aí passa uma semana em casa, não vai pra escola e acaba se prejudicando.

P: E a situação lá na escola da Redonda?

E: Aí lá na escola eles são bem cuidados assim, mas não é o desejado assim, né? Ainda é muito precário, a creche ainda é muito precária, não comporta mais o número de crianças.

P: A creche lá não comporta e vocês têm o equipamento aqui...

E: E olha, teve uma vez que foi pra Peroba. Eles botaram as crianças pra Peroba.

P: Mais distante ainda?

E: Mais distante ainda e não botaram aqui! Então, tem uma questão aí, talvez de logística que precisa ser melhor avaliada. Porque é muito ruim para os meninos ir pra escola. É o que talvez economicamente seja mais fácil para o governo, né (Entrevista com o representante da Associação de Moradores, 2023).

Na visão do representante da associação, além dos prejuízos decorrentes do deslocamento, ele entende que o cuidado oferecido na creche ainda não é o desejado, principalmente pelo excesso de crianças atendidas. Diante desse cenário, a pesquisadora pautou mais uma vez o fato de haver um equipamento na comunidade. O entrevistado agora faz uma ponderação, discutindo o envio de crianças a um anexo mais distante. Percebe-se uma atenção maior para a inconsistência da decisão política e para a necessidade de compreender seus fundamentos e motivos.

De um modo geral, parece haver clareza por parte do entrevistado e da associação sobre os mecanismos que direcionam as escolhas do poder público municipal. Essa postura de aparente aceitação em relação à inatividade do CEI de Ponta Grossa pode ser explicada mais pela pouca relevância que é dada à Educação Infantil e, nesse bojo, ao atendimento de bebês, que a capacidade de compreender a dinâmica da arena que conforma a política pública. Essa intuição é corroborada com o seguinte trecho da entrevista em que a pesquisadora indaga a respeito da atuação da associação em relação às necessidades das mulheres-mães da comunidade:

P: Vocês tematizam a questão das necessidades das mães na associação, teve algum debate, teve algo que relacionasse aos bebês ou a situação das mães?

E: Eu acho que ainda é muito pra além do conhecimento assim... As pessoas acham que só vão no tempo da creche mesmo (a partir dos dois anos), não tem esse entendimento de achar que pode ter um espaço para os bebês, nem acreditam! É como se fosse uma coisa sonhada no entendimento deles (famílias) assim...

P: Então como é que você acha que a associação poderia contribuir para a implementação e ampliação dessa política na Educação Infantil?

E: Cobrando! Cobrando do governo, dizendo que pode ter essa política, apontando que tem a necessidade por isso.

P: Até porque vocês conseguiram a construção de um equipamento, né? Que é umas das coisas mais difíceis, né?

E: Justamente. É a parte inicial, é a parte difícil, aí depois essas políticas podem vir, justamente. Por exemplo, **eu nunca tinha pensado, eu mesmo, nessa parte específica de bebês! Até a parte de chegar na creche, é super importante, principalmente para as mães, eu acho.**

P: Pra ti é um assunto novo?

E: Pra mim também **é um assunto novo, uma necessidade nova** (Entrevista com o representante da Associação de Moradores, 2023).

De um modo geral, o conjunto de informações desse subtópico parece confirmar o que tem sido apontado por Rosemberg (2015), que é a exclusão dos bebês do debate público e a pouca consideração das necessidades das mulheres-mães, o que aprofunda a desigualdade de gênero. Isso é especialmente grave em cenários como o da pesquisa, em que há um grau relevante de vulnerabilidade social das famílias.

8.3.3 *Condicionantes da oferta e da demanda de atendimento de bebês em creche do/no campo na perspectiva do representante da associação de moradores*

Seguindo a dinâmica da entrevista, os questionamentos feitos pela pesquisadora foram direcionados para a questão do atendimento de bebês em creche, objetivando identificar fatores que podem ser entendidos como condicionantes da demanda e da oferta.

Indagado sobre porque não há oferta de atendimento de bebês em creche nas comunidades rurais, o entrevistado apontou diretamente a limitação de recursos financeiros do município como causa. O desdobramento da resposta, no entanto, dá conta da questão da disponibilidade de recurso e se entrelaça com o problema das escolhas do poder público. Para ele, quando algum tipo de política é implementado, as áreas centrais da cidade são priorizadas, deixando de fora as comunidades mais afastadas, como é o caso do CEI do Proinfância construído no centro da cidade, e pontua que: *“nas comunidades as pessoas não têm transporte, não têm acesso, não têm muita informação. E acaba ficando à mercê de uma informação de uma agente de saúde, de um terceiro, sabe assim? E isso qua::ndo chega...”*

No que se refere às políticas para o setor da Educação, em especial para a Educação Infantil do/no Campo, o representante da associação ressalta que já houve melhorias, mas que o poder público ainda é muito ausente, principalmente nas áreas rurais do município.

P: Como você vê o compromisso do poder público com a Educação Infantil do Campo? E sobre o atendimento de bebês, como você percebe?

E: Já caminhou, já teve algumas ações de melhorias nesse segmento, eu acho, mas ainda é muito ausente, precisa chegar mais, **precisa conhecer mais da realidade, precisa aproximar**. Por exemplo, a creche melhor que a gente tem aqui é no centro da cidade. A creche que tem preparo, que tem equipamentos, que comporta é uma no centro da cidade, as outra é escola normal mesmo, não tem essa coisa de creche com equipamento específico para a criança (Entrevista com o representante da Associação de Moradores, 2023, grifos nossos).

Além da necessidade de incremento na presença do poder público, o representante da associação destacou três pontos necessários para a melhoria da Educação Infantil do/no Campo no município: i) infraestrutura para o atendimento na própria comunidade; ii) qualificação dos profissionais da educação; e iii) educação contextualizada.

Primeiro equipando melhor as estruturas, a **questão da infraestrutura**, criando uma logística de melhor atendimento por região, por comunidade, se possível. Para poder diminuir esse trânsito que as criança tem durante o dia, é onze horas, é meio-dia! Então, se conseguisse fazer uma política mais direcionada nas comunidades seria melhor. Segundo, é **qualificação dos profissionais**, né? Tem que melhorar, sempre tá melhorando e das especificidades das regiões. E fazer esse trabalho de educação, né, que é permanente; envolver pai, envolver a comunidade, saber como está sendo o aprendizado e fortalecer isso dentro de uma proposta de melhoria de sociedade, de transformar de verdade. Eu acho que tem que ser/ Eu acho que a Redonda tá fazendo um pouco isso, tem que contextualizar, eu acredito muito em uma educação contextualizada. Às vezes o aluno vai aprender Roma Antiga, Grécia, é importante uma visão macro, mas eles não sabem a história do município! Não sabem a importância que é o pescador artesanal, não sabem da origem deles de onde veio, não sabe fortalecer, perde a identidade, inclusive, se não fizer isso. Então, **uma educação contextualizada** também fortalece um pouco, desde o comecinho, né, desde a Educação Infantil (Entrevista com o representante da Associação de Moradores, 2023, grifos nossos).

Os pontos destacados pelo entrevistado apresentam aspectos convergentes com as respostas dadas pelos representantes de movimentos sociais dos municípios investigados pela Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área Rural* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012). Essa percepção do entrevistado também converge com o que foi detectado na entrevista com as técnicas da SME. Naquele momento, ficou sublinhado como a questão do recurso financeiro transversaliza vários aspectos que impactam na qualidade do atendimento. O que a fala do representante da associação adiciona no quadro é que não se trata simples e unicamente da carência de recursos, mas se trata de um entrelaçamento entre as condições de financiamento e as escolhas da cúpula da gestão. Essa perspectiva traz mais equilíbrio para a análise na medida em que evita excessos, seja na culpabilização exclusiva dos gestores públicos, baseados nas suas escolhas, seja na postura condescendente que coloca toda a explicação na insuficiência de recursos.

Ainda sobre a fala do entrevistado mencionada anteriormente, destaca-se a consideração do terceiro aspecto: "*educação contextualizada*". O representante da associação começa

destacando a necessidade de interação da instituição com a comunidade e as famílias para chegar na importância do fortalecimento da identidade local, apresentando uma estreita correspondência com um aspecto específico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. O parágrafo 3º do artigo 8º das DCNEI (BRASIL, 2009) estabelece que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças de famílias nos vários tipos de territórios rurais devem dar conta dessa diversidade, valorizando conhecimentos e identidades locais. Especificamente no inciso I, há a recomendação de “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais”, o que estava muito presente na fala do entrevistado.

Seguindo a entrevista, as provocações passam a explorar condicionantes da demanda. Diante da pergunta direta sobre a existência de demanda por atendimento de bebês em creche na comunidade (“você acha que tem demanda?”) a resposta foi igualmente direta: “*Tem, tem demanda*”. O entrevistado ainda completou: “[...] *acho que tem demanda e tem como atender essa demanda. Precisa criar política de inclusão, priorizar para poder acontecer!*”. Essa percepção do representante da associação converge com o que foi expresso pelas técnicas no sentido da existência evidente da demanda. Além disso, o entrevistado mostra conhecer os benefícios do atendimento em creche do/no campo, tanto para os bebês como para as mulheres-mães, como fica evidente pelo trecho seguinte:

P: Mas como é que tu achas que as famílias percebem, se tivesse tu achas que as famílias colocariam?

E: Colocariam, sem dúvida!

P: Por quê?

E: Porque eu acredito que pelo entendimento mesmo de um bebê, quanto mais cedo ele tiver acesso ao aprendizado na creche/ porque tem necessidade do bebê que as vezes na casa da pessoa não tem condições de atender, vai ser proveitoso para a educação dessa pessoa e outra é que também vai dar liberdade para a mãe fazer o dia a dia que não é fácil para nenhuma daqui. Por mais que elas não tenham trabalho de carteira assinada, não trabalho formal, mas todo mundo rala mui::to, muito mesmo! E se for falar do começo... aí é que é.... porque hoje tem água encanada, hoje tem energia, tem acesso. No meu tempo, mamãe teve nós sete e não tinha nada disso, era carregando na cabeça lá da vertente, lavava roupa lá, trazia. E tipo assim, os trabalhos de mulher nesse tempo era muito só da mulher! Marido não fazia nada disso não, marido era só para pescar, para botar o peixe dentro de casa e garantir pelo menos a farinha... O resto era trabalho de mulher: lavar, passar, cuidar do quintal, da casa e das crianças.

P: E hoje o que é que elas fazem assim no trabalho?

E: Hoje, elas cuidam da casa, como esses tempos estão mais avançados, elas têm uma necessidade de trabalhar também, de ter uma renda pra complementar a renda do marido, então trabalham na cozinha, outras trabalham limpando os chalés, outras tem os equipamentos como eu já falei, então eles se complementam, hoje a atividade da pesca com o turismo. Aí no caso se tivesse um equipamento desse seria tudo para elas, né? (Entrevista com o representante da Associação de Moradores, 2023).

Como se pode ver, a noção de que o atendimento em creche traz benefícios para os bebês e para as mães não é uma conjectura em tese, mas se baseia na percepção da realidade das mulheres-mães no cotidiano da comunidade e suas necessidades como trabalhadoras. Inclusive, ele foi capaz de identificar a importância de a creche funcionar na própria comunidade, destacando a precariedade da creche da Redonda.

P: Faria diferença se a creche fosse aqui na comunidade ou em outra comunidade?

E: Faz total diferença sendo na comunidade! Porque até o transporte fica mais difícil, criança mais menor, né? Para os bebês, com certeza fica mais fácil na comunidade. Questão de.../ às vezes nas outras comunidades, por exemplo, na creche na Redonda ela não oferece uma coisa assim de... vamos dizer assim... de total confiança na questão de bebê, de repente falta água... Falta água na creche! Eu também não sei o tanto de profissional que tem lá assim específico para cuidar assim de criança. Hoje em dia tem criança especial, muitas crianças especiais, com autismo que requer um cuidado maior. Então, eu não sei até que nível essas escolas, essas creches estão preparadas também para esse segmento, né? (Entrevista com o representante da Associação de Moradores, 2023).

Além de confirmar as objeções apresentadas pelas mulheres-mães em relação ao atendimento efetivamente oferecido, o que reforça as conclusões sobre a qualidade do serviço como condicionante da demanda, essas passagens da fala do representante da associação desperta atenção sobre uma dimensão menos óbvia que é a relação entre a percepção da importância do atendimento e a organização da reivindicação. Até este momento, foi destacado como a pouca clareza das mães sobre a importância e a necessidade do atendimento para os bebês em creche pode funcionar como um condicionante subjetivo da demanda, na medida em que limita a própria formação do interesse. Nada disso se aplica ao entrevistado tanto porque ele expressa conhecimento como por conta da sua posição em relação à afirmação dessa necessidade. O que chama atenção é que, apesar de toda a clareza sobre a necessidade dos bebês e das mães da comunidade, não há uma prioridade na atuação da associação para essa questão. Isso permite formular que há um condicionante caracterizado pelo pouco engajamento da organização comunitária na articulação destes interesses.

Compreendendo que as concepções dos representantes dos movimentos sociais e instituições devem ser consideradas e ouvidas, pois esses sujeitos possuem familiaridade com questões relacionadas à cultura na qual as crianças e suas famílias sobre as quais falaram estão inseridas (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), foi solicitado ao entrevistado sugestões para a melhoria da Educação Infantil do/no Campo, com foco no atendimento de bebês. Quando indagado sobre como imaginava uma creche na comunidade que atendesse aos bebês, o entrevistado destacou diferentes aspectos relacionados a esse tipo de atendimento.

E: Que atendesse e garantisse o mínimo de conforto e de cuidado, né? Pessoas preparadas para cuidar e que as mães e as famílias se sentissem contempladas em deixar lá, de saber que lá é um espaço assim de cuidado e de aprendizado. Que o espaço passasse isso.

P: O que é que teria nesse espaço? Como é que você imagina?

E: Seria sala de aula, seria espaços para alunos especiais, muito dessa parte de cuidado com banho, saúde, higiene, a parte da alimentação também seria super cuidado e espaço também de lazer, brinquedos... que a criança se sinta no espaço que ela tá ali para aprender, mas também tá socializando, está se fortalecendo

P: E sobre os professores, como seria o perfil desses professores?

E: Específico, né? Professor com qualificação nas área pedagógica, nas área que requer o conhecimento específico para aquele trabalho. Então que seja pessoas que tem desde a merendeira até o zelador, precisa de conhecimento na área, essas pessoas precisam de formação para poder qualificar, né? E ter um respaldo e ter um serviço de qualidade.

P: E faria diferença se o professor ou professora fosse aqui da comunidade?

E: Nenhuma. Não faria diferença porque o que faz diferença para mim é a qualificação, a formação.

P: Deseja expressar melhor uma ideia? Sugestão?

E: Eu desejo assim... Eu queria agradecer por esse espaço, por essa troca de conhecimento, né? Dizer que quando se pensa em política de educação, eu acho que é para pensar desde o início, de verdade (Entrevista com o representante da Associação de Moradores, 2023).

Observa-se na fala do representante da associação de moradores uma concepção de creche no qual o cuidado e a educação estão presentes, ressaltando que os profissionais responsáveis pelo trabalho com as crianças devem ter formação específica, devem ser pessoas qualificadas para que o atendimento seja efetivamente de qualidade. Isso mostra que a política de creche, na visão do entrevistado, deve ser pensada com critérios que respeitem os direitos dos bebês e das crianças bem pequenas (Campos; Rosenberg, 2009). Ademais, entendida como espaço educacional, a creche tem um importante papel de compartilhar com as famílias a educação e o cuidado dos bebês e crianças bem pequenas de forma indissociável (Brasil, 2009).

8.3.4 Apanhado geral sobre a atuação da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE em relação à Educação Infantil: o contraste entre a representação qualificada e a pouca relevância dos bebês na organização comunitária

De todas as conclusões que podem surgir a partir do diálogo com o representante da associação de moradores de Ponta Grossa, a mais marcante é a constatação de que, apesar de haver uma representação qualificada, que consegue compreender as políticas públicas de educação e as necessidades de mulheres-mães e bebês com grau considerável de profundidade, essa condição não repercute imediatamente na atuação da associação de moradores na defesa dessas pautas. De fato, não há informação suficiente para avaliar amplamente a atuação da

associação. Mas as diversas passagens da entrevista transparecem pouca ou nenhuma presença dos bebês nas discussões e na atuação da instituição.

O desdobramento dessa observação que tem mais ligação com o objeto é a relação que a demanda e, possivelmente, também a oferta podem ter com a atuação da organização comunitária, a depender da relevância dada para a questão dos bebês. De um lado, a organização das aparentemente conhecidas necessidades de bebês e mulheres-mães poderia levar a uma afirmação mais intensa da demanda. Por outro lado, a capacidade de mobilizar a reivindicação coletiva e o grau de interlocução que parece haver com os setores da administração municipal, poderia favorecer algum tipo de oferta mais cedo. Ainda que haja algum grau de especulação nessas elaborações, parece uma oportunidade interessante para pontuar relações entre esses elementos, podendo funcionar para circunscrever objetos relevantes para futuras pesquisas.

De qualquer forma, não é forçado concluir que a pouca visibilidade que se dá aos bebês nos debates públicos e, no caso concreto, comunitários, contribui para um cenário de negativa de direitos para estes sujeitos e suas famílias. Concordamos com Rosemberg (2015) quando alerta que “é necessário ampliar a visibilidade pública da creche, monitorar sua qualidade e expansão para além dos períodos eleitorais, gerar estratégias para que saia da invisibilidade” (p.179).

Adiante serão apresentadas as últimas considerações deste estudo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, acadêmicos/ativistas, reiteramos o alerta: estudiosos/ativistas da Educação Infantil necessitam olhar o campo, as crianças residindo em área rural; estudiosos/ativistas da educação do campo necessitam olhar as crianças de até 6 anos, particularmente os bebês (Rosemberg; Artes, 2012).

Já se passaram mais de dez anos desde a realização da Pesquisa Nacional *Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 Anos Residentes em Áreas Rurais* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), e uma década desde a partida de Fúlvia Rosemberg (2014-2024). Nas conclusões desta tese, rememoramos o apelo feito por ela, para que as crianças pequenas, especialmente os bebês do campo, das águas e das florestas, sejam devidamente reconhecidos e considerados tanto pelos estudiosos e ativistas da Educação Infantil quanto pelos da Educação do Campo.

Com esse propósito, e acreditando na possibilidade de contribuir com os estudos na área da Educação Infantil do/no Campo, empreendemos esta pesquisa com o objetivo de investigar os principais fatores que influenciam a oferta e a demanda de atendimento a bebês em creche do/no campo. A pesquisa foi realizada a partir das perspectivas de famílias, de um representante da Associação de Moradores e de gestoras da Educação Infantil municipal, analisando as repercussões destas perspectivas na efetivação do direito à educação para bebês e suas famílias, no contexto de uma comunidade de pescadores artesanais no Ceará.

A tese que se sustenta neste trabalho é de caráter complexo e pluridimensional, considerando a quantidade e o entrelaçamento das descobertas e constatações alcançadas. De todo modo, a proposição mais geral que pode ser apresentada como conclusão central, que estrutura a teia das outras conclusões, é que a oferta e a demanda por atendimento de bebês em creche nas áreas rurais, a despeito dos fatores materiais relacionados ao financiamento ou aspectos infraestruturais, são fortemente condicionadas por elementos subjetivos. Esses elementos englobam as percepções e compreensões dos indivíduos envolvidos tanto na vida comunitária quanto nas atividades institucionais, os quais são caracterizados por uma determinada visão sobre os bebês e seus direitos, sobre o papel da mulher na sociedade e na família, e sobre as especificidades do atendimento institucional de bebês e crianças pequenas em territórios rurais.

As condições materiais da política pública não são desconsideradas em nenhum momento na pesquisa, ao contrário, são reforçadas com o destaque dado para o problema da disponibilidade de recursos financeiros e desigualdades educacionais, pois entendemos que o tema investigado se intersecciona de forma mais ampla com as políticas de financiamento da Educação Básica. A creche é o segmento educacional que historicamente mais sofre as consequências de uma política de financiamento em que a complementação federal não é suficiente para garantir atendimento com mínima qualidade, o que gera efeitos mais severos no caso dos municípios de pequeno porte que dispõem de pouca arrecadação própria e, por isso, são quase completamente dependentes dos repasses federais, como é o caso do município onde se localiza a comunidade rural investigada.

Este trabalho se soma às outras pesquisas que apontam a insuficiência de recursos como um desafio central para a concretização do atendimento de bebês e crianças bem pequenas em creche, principalmente nos territórios rurais, e como isso está associado à constituição e manutenção das desigualdades de gênero, raça e idade nas políticas e nas práticas educacionais. Contudo, o que foi encontrado ao longo da pesquisa mostra que, em vários momentos, há uma relação de implicação recíproca entre as condições objetivas e subjetivas, em que uma certa condição objetiva favorece a conformação de uma condição subjetiva específica, e vice-versa. Não se trata de uma conclusão geral e abstrata. Aponta-se na pesquisa um conjunto específico de elementos da compreensão dos sujeitos que interferem de modo relevante na conformação da realidade e que podem ser objeto de incidência específica, o que fornece elementos para um plano de ação que pode gerar efeitos na política pública, como demonstraremos ao longo destas últimas considerações deste estudo.

A construção dos subsídios teórico-conceituais partiu do pressuposto de que a conformação do objeto de estudo e a forma como se observa a realidade são elementos profundamente interdependentes. Assim, para compreender o atendimento de bebês em creche do/no campo, buscou-se estruturar o olhar com foco nos estudos interdisciplinares da infância, a fim de problematizar o lugar da categoria *bebê* nesses estudos. De modo geral, a aproximação com os debates estabelecidos em diferentes áreas do conhecimento, como Educação, Sociologia da Infância, Antropologia da Criança e Geografia da Infância, permitiu situar as marcas que definem a condição de ser bebê social e culturalmente, contribuindo para pensarmos sobre os modos de ser e estar no mundo dos bebês e suas famílias, especialmente nos diferentes territórios rurais.

Uma ênfase analítica foi dada aos conceitos de rural, campo, relação rural-urbano e território, tensionando o debate sobre as concepções que, historicamente, associam o rural a um

lugar de atraso, não civilizado, estático e homogêneo. Nesse sentido, foi fundamental estabelecer um diálogo com perspectivas que consideram a vida territorializada dos bebês e de suas famílias, permitindo questionar possíveis visões idílicas sobre o campo que limitam nosso olhar e nos distanciam da “vida concreta” dos sujeitos que nele habitam. Ao longo de nossas reflexões, identificamos a necessidade de mais pesquisas e aprofundamentos sobre as infâncias do/no campo, um tema que ainda é bastante limitado nos estudos acadêmicos, especialmente na área de Educação Infantil.

Ainda em relação à base teórica e conceitual que sustenta nossa pesquisa, destacamos o percurso realizado para compreender as transformações e tendências históricas das políticas de atendimento aos bebês no Brasil. Esse trajeto abrangeu quase cem anos, desde as primeiras iniciativas assistencialistas voltadas para o atendimento de bebês e crianças pequenas no país, na década de 1930, até a consideração da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e seus desdobramentos mais recentes. Nosso interesse foi identificar as concepções e os modelos que fundamentaram a conformação das políticas destinadas à faixa etária de 0 a 3 anos ao longo dos anos, ressaltando tanto os avanços quanto os retrocessos. Nesse ponto da pesquisa, dialogamos fortemente com a produção teórica de Fúlvia Rosemberg (1942-2014), que nos auxiliou a compreender a creche como uma arena de disputas, onde, na correlação de forças, os bebês e suas famílias são discriminados, aprofundando os cenários de desigualdade. Esse percurso possibilitou a construção de um quadro analítico-reflexivo a respeito dos discursos e práticas atuais das políticas de atendimento observadas na comunidade rural pesquisada.

Para viabilizar a compreensão das complexidades do contexto investigado, a abordagem teórico-metodológica do Estudo de Caso (André, 2013; Lüdke; André, 2013; Lüdke, 2013; Stake, 2013; Yin, 2015) foi considerada a mais adequada. Assim sendo, realizamos uma revisão de literatura que nos auxiliou na construção do Estado do Conhecimento e na identificação das lacunas existentes. Para a construção do material empírico, percorremos os seguintes caminhos metodológicos: aproximação com a comunidade na fase exploratória do estudo e contato com informantes-chave; escolha definitiva do campo de pesquisa – uma comunidade de pescadores artesanais; realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes; observação direta; e consulta de documentos relevantes para o Caso.

A execução coordenada dessas ações permitiu uma imersão sistemática e empírica no campo estudado, o que nos possibilitou progredir em nosso objetivo de pesquisa, contextualizando e questionando nosso objeto à luz das principais discussões teóricas estabelecidas para o estudo.

Ao refletir sobre a realização deste Estudo de Caso, é importante destacar os desafios enfrentados ao longo do processo para que o estudo se concretizasse. Primeiramente, algumas dimensões que parecem intrínsecas às pesquisas em territórios rurais merecem ser mencionadas, como as longas distâncias percorridas para chegar ao campo de pesquisa, os custos financeiros envolvidos, as deficiências na infraestrutura (como a falta de transporte público e as dificuldades com a rede telefônica e de internet), além das dificuldades para realizar as entrevistas, devido aos horários e locais variáveis (diferentes residências). Além disso, é fundamental lembrar que, nesta pesquisa, também enfrentamos as incertezas, temores e tristezas causadas pela pandemia de COVID-19. Durante vários meses, convivemos com a angústia de não saber se conseguiríamos ou não realizar o trabalho de campo. Somente em 2023 foi possível estabelecer um contato mais próximo com todos os participantes da comunidade selecionada, o que nos permitiu prosseguir com as etapas da pesquisa.

Na condução deste Estudo de Caso, uma etapa importante foi a realização de uma revisão de literatura. Desse modo, considerando os propósitos típicos de uma revisão de literatura, a primeira constatação que merece destaque é a baixa quantidade de trabalhos encontrados sobre o atendimento de bebês em creche do/no campo, considerando o recorte temporal escolhido (2009-2023). De modo geral, o interesse de pesquisa por educação e cuidados de bebês é comparativamente pequeno, mas quando cruzado com o aspecto geográfico, focalizando os territórios rurais, o cenário é de praticamente inexistência de trabalhos. Os dados que permitiram essa constatação somam-se a outros advindos de pesquisas que focalizaram aspectos educacionais em contextos rurais, como no caso da “Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural*” (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), que constatou que “apesar dos avanços históricos e teóricos construídos pela Educação Infantil nas últimas décadas, a produção tem uma lacuna profunda no que se refere às especificidades dos bebês e crianças residentes em áreas rurais” (p.07).

Outra característica do acervo construído neste trabalho é a presença de trabalhos de outras áreas do conhecimento, que não a Educação, em especial a Psicologia. Em geral, não é surpreendente que pesquisas em Psicologia ou Antropologia, por exemplo, se interessem por temas habitualmente importantes para as pesquisas em Educação. Entretanto, o que chamou a atenção nesse caso é que os objetos pesquisados se aproximavam buscando compreender aspectos mais ligados à dinâmica da política pública. Perceber essa convergência de interesses permite visualizar a aproximação com essas áreas para ampliar enfoques e abordagens metodológicas.

Focando agora no conteúdo substancial dos trabalhos encontrados e analisados, uma questão que emergiu foi o impacto das concepções sobre o cuidado e a educação de bebês, tanto na demanda quanto na oferta de atendimento em creches localizadas em territórios rurais. Há um conjunto de pontos que se entrelaçam, formando um quadro explicativo dessa implicação recíproca entre “baixa procura” e “falta de oferta”. A concepção sobre a família, como contexto mais adequado para o cuidado e educação dos bebês, se entrelaça com as representações sociais sobre o trabalho da mulher fora do âmbito doméstico para conformar ideias sobre quando é necessário o atendimento em creche. A ideia mais marcada nos trabalhos é que a creche é fundamentalmente um direito da mulher-mãe que trabalha fora de casa, retratando o atendimento como uma questão quase exclusivamente assistencial, marcada por desejos de cuidado e proteção das crianças no período de trabalho das mães, com expectativas residuais e eventuais ligadas à dimensão educacional. É importante ressaltar que essas ideias e concepções que envolvem a demanda e a oferta por creche também foram verificadas em contextos urbanos (Silva; Luz, 2017).

A ideia de que a creche é um direito da mãe que trabalha fora de casa é reforçada pelo pouco conhecimento sobre o funcionamento da política pública e sobre o direito à educação de bebês e crianças bem pequenas. Essa ideia é tão arraigada que acaba por se expressar também de forma invertida, quando uma mãe expressou que buscaria trabalho para poder ter direito ao atendimento em creche para o seu filho. Ao lado disso, também interferem na procura por creche as inseguranças e desconfianças das famílias sobre o atendimento, que decorrem tanto do estigma atribuído à instituição como um lugar em que pode ocorrer descuido e negligência como de elementos da experiência concreta; como o fato de não haver atendimento próximo aos locais de moradia, fazendo com que seja necessário o deslocamento em transporte coletivo em veículos nem sempre adequados ou com equipe preparada para acompanhar as crianças.

De outro lado, como se fosse a outra face da mesma moeda, gestores explicam a pouca ou nenhuma oferta exatamente na carência ou ausência de procura, atribuindo esse fato a alguns dos elementos identificados nos trabalhos que ouviram famílias, com destaque para a ideia de que é o contexto familiar o ambiente mais adequado para o cuidado e a educação dos bebês e criança bem pequenas. A exceção seria apenas quando a família não tem como realizar esse cuidado, o que quase sempre é quando a mãe trabalha fora de casa.

Essa convergência nas compreensões que servem de pano de fundo para essa explicação de que a falta de oferta decorre da falta de procura indica que a atmosfera de percepções e concepções que envolvem as famílias nas comunidades rurais é aproximadamente a mesma que envolve gestores e outros sujeitos ligados à institucionalidade no contexto das administrações

municipais do Campo. O que parece existir é uma representação geral compartilhada sobre a finalidade da creche como sendo um atendimento essencialmente assistencial, ainda que alocado na estrutura da política de educação, e sobre as necessidades dos bebês e crianças bem pequenas, entendendo que não há qualquer vantagem para eles fora da convivência com a família nuclear, em especial com a mãe.

Esse arranjo social em que um lado não demanda e o outro não oferece, parece estar suficientemente explicado no plano sociológico ou antropológico e não faz sentido, nesse âmbito de validade, atribuir responsabilidade a nenhum dos dois pólos da relação. Entretanto, o resultado prático é a inexistência de um atendimento que compõe o direito à educação, o que implica na necessidade de identificar caminhos para a interrupção desse ciclo de retroalimentação que normaliza e legitima a não efetivação de direitos. Cabe, portanto, ao poder público assegurar a oferta de vagas em creches para os bebês e crianças bem pequenas residentes em áreas rurais, tanto para garantir os direitos desse grupo como para que as famílias construam outras referências sobre esse tipo de atendimento.

Ainda refletindo sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, é importante destacar algumas reflexões e questões teórico-metodológicas relacionadas ao uso da entrevista semiestruturada, com o objetivo de fornecer subsídios para uma prática de pesquisa mais cuidadosa. Ressaltamos as implicações do uso desse procedimento tanto para os participantes quanto para os pesquisadores em abordagens qualitativas. Os caminhos percorridos para a identificação, aproximação e interação com as mulheres-mães de bebês em áreas rurais revelaram aspectos relevantes sobre a prática de pesquisa nesse contexto específico.

Para além do foco no objeto pesquisado, a fase exploratória pode ser também um momento revelador de cenários sobre as necessidades e condições reais de participação dos sujeitos na pesquisa. Conhecer a realidade cotidiana e as condições gerais de vida dos sujeitos entrevistados é um ponto de partida obrigatório, sem o qual não é possível qualquer prospecção ou planejamento seguro e factível. Para isso, é importante reunir o máximo de informações sobre esses aspectos nas interações preliminares da etapa exploratória, como visitas e conversas informais.

A apropriação intelectual da realidade, no entanto, ainda que essencial, não é o suficiente, primeiro porque a consolidação de um acervo de dados não dá conta da complexidade da interação com os sujeitos no campo de pesquisa, que é potencialmente inesgotável, nem do imponderável que pode acontecer nas situações de interação. A camada mais densa e desafiadora parece estar relacionada à dimensão atitudinal do(a) pesquisador(a) em relação aos sujeitos e às condições de pesquisa. Em outras palavras, não basta saber, é

preciso fazer algo com o que se sabe, adotando uma postura aberta e sensível para condições e necessidades específicas de cada sujeito, considerando tanto o que é estrutural quanto o que é conjuntural, como também ter disposição para se adaptar às formas de pesquisar essas condições e necessidades. Assim sendo, não se trata de agir de forma reativa às necessidades do sujeito entrevistado, mas de construir uma relação horizontal com um diálogo autêntico entre entrevistador(a) e entrevistado(a), partindo da compreensão de que os participantes são mais que simples fontes de informação e já estão oferecendo algo quando se dispõem a participar da pesquisa.

No desenrolar desta pesquisa, outro aspecto relevante diz respeito à qualidade da interação entre entrevistador(a) e entrevistado(a) no momento de realização das entrevistas, que pode impactar a potência desse encontro, notadamente quando diz respeito ao encontro com mulheres-mães de bebês. Esse é um momento em que “o que fazer” ganha importância destacada tanto para fins metodológicos quanto éticos. Assim, cuidar das pessoas participantes da pesquisa pode melhorar a qualidade das informações obtidas, ao mesmo tempo em que, também, responde a uma importante diretriz ética. Assim, a ideia nuclear de “cuidado com o outro” pode ser ampliada para uma ideia geral de ter atenção às condições em que se encontram as pessoas entrevistadas e, a partir disso, desenvolver estratégias para minimizar os impactos da presença do(a) pesquisador(a) na vida dos participantes da pesquisa.

Um dos objetivos deste estudo foi identificar as formas de atendimento em cuidado e educação oferecidas aos bebês e às suas famílias na comunidade rural pesquisada. Constatamos a ausência de atendimento em creche para os bebês e crianças bem pequenas, apesar da existência de um prédio na comunidade denominado Centro de Educação Infantil, que se encontra desativado. No município, o atendimento em creche começa a partir dos dois anos de idade. Para a faixa etária de 0 a 2 anos, nos deparamos com o “atendimento” realizado pelo Programa Criança Feliz (PCF), o que exigiu uma compreensão mais aprofundada. A presença do programa em um território onde não há atendimento de bebês em creche nos levou a investigar mais detalhadamente sua estrutura, funcionamento, concepções e ações. Os achados revelaram um atendimento precário, que evidencia o ressurgimento de políticas familiaristas e domiciliares como forma de compensar a falta de creches, especialmente nas áreas rurais.

Além do Programa Criança Feliz (PCF), a pesquisa também revelou o uso do aplicativo Afinidata por famílias em situação de vulnerabilidade social vinculadas ao PCF e/ou ao Bolsa Família. O Afinidata é uma inteligência artificial que auxilia os pais na criação de atividades lúdicas e educacionais para crianças menores de seis anos. Contudo, devido às limitações desta pesquisa, não foi possível aprofundar o debate sobre o uso desse tipo de aplicativo por famílias

em territórios rurais, assim como outras dimensões do PCF, o que indica a necessidade de novas pesquisas para examinar os efeitos que essas iniciativas podem gerar sobre a demanda por atendimento de bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil.

Um conjunto de objetivos foi estabelecido para o estudo com o intuito de analisar as perspectivas das famílias com bebês, dos gestores da Educação Infantil municipal e do representante da associação de moradores acerca da demanda e da oferta de atendimento em creche para bebês na comunidade investigada, entre outras questões relacionadas. A escuta desses três segmentos foi fundamental para a consecução do objetivo central desta tese. A interlocução com os diferentes sujeitos do campo forneceu elementos significativos sobre essas duas categorias centrais do trabalho – oferta e demanda. Destacamos que a aproximação com esses sujeitos permitiu uma compreensão mais aprofundada das imbricações entre essas categorias, revelando não apenas aspectos já identificados em outras pesquisas, mas também nuances específicas do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. A seguir, apresentaremos os fatores que condicionam a oferta e a demanda de atendimento em creche do/no campo, a partir das diferentes perspectivas consideradas, com ênfase nas repercussões para a efetivação do direito à educação dos bebês e das famílias na comunidade de pescadores artesanais investigada.

A busca por analisar as perspectivas das famílias sobre os cuidados e a educação dos bebês na comunidade pesquisada, com foco nos aspectos relacionados à demanda por atendimento em creche, levou-nos a nos aproximar das mulheres-mães, que são as principais responsáveis pelos cuidados dos bebês na comunidade do estudo. O perfil do grupo investigado é composto majoritariamente por mulheres autodeclaradas pardas, com nível de escolaridade correspondente ao ensino básico completo, e que se identificam como evangélicas. No que diz respeito à renda, todas as famílias investigadas são beneficiárias do Programa Bolsa Família e têm como principal fonte de renda a pesca e atividades ligadas ao chamado turismo de base comunitária. Além do trabalho doméstico, algumas dessas mulheres-mães também estão envolvidas em atividades relacionadas ao turismo, o que inicialmente as levou a associar a necessidade de creche ao apoio para mães que trabalham, distanciando-se da compreensão da creche como um direito dos bebês e das crianças pequenas, e focando na ideia de creche como um direito somente das mães trabalhadoras. Desse modo, constatamos que um importante fator condicionante da demanda é a própria compreensão sobre a creche enquanto instituição, incluindo o entendimento sobre seu funcionamento e suas finalidades, de forma mais ampla e no próprio território.

A ideia de que a creche seria necessária apenas para as mães que não podem cuidar dos filhos em casa foi reforçada pela perspectiva de que o ambiente familiar é visto como o mais adequado para os bebês. Nessa visão, a creche é considerada uma opção secundária, a ser utilizada apenas quando as condições familiares não permitem o cuidado em casa. Essa compreensão foi reforçada pela maioria das entrevistadas, que afirmavam que a creche era necessária, mas não para os seus próprios bebês.

Com o aprofundamento das entrevistas, outras dimensões sobre a recusa das mulheres-mães em relação ao atendimento de bebês em creche foram reveladas. Quando questionadas sobre as razões pelas quais não colocariam seus filhos na creche, surgiram novas questões que contribuíram para a identificação de outros fatores condicionantes da demanda. Identificamos, nas perspectivas das mulheres-mães, que uma imagem negativa do atendimento em creche, conformada pelas experiências mais próximas e pelo estigma social associado à instituição, é outro elemento que influencia a demanda na realidade investigada. Dessa forma, a baixa qualidade da oferta impacta na procura por esse tipo de serviço.

A escuta das mulheres-mães do campo revelou a existência de medos, desconfiças e inseguranças em relação ao atendimento dos bebês em creche. Constatamos, contudo, que esses sentimentos estão estreitamente relacionados à forma concreta como o atendimento é ofertado no município, ou seja, um atendimento que não ocorre na própria comunidade, obrigando as crianças bem pequenas a se deslocarem para outra localidade utilizando o transporte escolar, que, segundo as mães, não oferece boas condições. Dessa maneira, ratificamos o que já foi apontado pela Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (MEC-SEB/UFRGS, 2012): para que a demanda se revele efetivamente, é necessário que a oferta de atendimento seja de qualidade.

Outro aspecto revelado nesta pesquisa diz respeito ao que chamamos de “demanda inconsciente,” que inicialmente se manifesta como uma aparente ausência de demanda. O que constatamos, no entanto, é que nem sempre se trata da falta de interesse ou necessidade. A aproximação com as famílias e os diálogos estabelecidos revelaram nuances do contexto, permitindo um reposicionamento do conceito de demanda. Entendemos que, entre a demanda explícita e a latente (Rosemberg, 2001), existem outras camadas que só podem ser acessadas por meio da imersão nos contextos investigados. Ao serem confrontadas com um cenário fictício no qual haveria uma creche na própria comunidade, todas as mulheres-mães que inicialmente demonstraram resistência ao atendimento em creche passaram a desejá-lo, apontando diversos benefícios para os bebês e para as próprias famílias. Isso nos revelou que uma interação mais aprofundada com as necessidades e especificidades das famílias em

territórios rurais pode trazer à tona aspectos ocultos, que não se manifestam de forma imediata. Assim, é preciso buscar uma variedade maior de evidências para serem contrastadas de forma a identificar em que medida a recusa pelo atendimento é estrutural ou meramente circunstancial.

Outro fator que também impacta a demanda das famílias pelo atendimento em creche no território rural pesquisado é a presença do Programa Criança Feliz (PCF). Em um cenário onde as famílias se encontram em situação de vulnerabilidade social e enfrentam uma quase total ausência do poder público no que diz respeito às políticas públicas para a infância, o programa é percebido como algo positivo pelas famílias. Elas expressam o desejo de que as visitas domiciliares ocorram com mais frequência e, em alguns casos, chegam a confundir o trabalho das visitadoras com “aulas”. Isso indica que esse tipo de programa afeta a demanda ao amortecer os efeitos da ausência de creches, enfraquecendo as lutas das famílias pela oferta desse serviço. Destacamos, portanto, que a presença de programas como o PCF impacta diretamente no acesso ao direito dos bebês e de suas famílias à Educação Infantil, sobretudo nos territórios rurais como o Caso aqui apresentado.

No que diz respeito aos fatores que condicionam a oferta de atendimento para bebês em creches do/no campo, as análises das informações construídas com as entrevistas indicaram que a insuficiência de recursos financeiros é um fator preponderante para a ausência de creches para bebês no território investigado. Além disso, a obrigatoriedade da pré-escola também afeta a oferta, uma vez que há uma priorização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, em detrimento das crianças de dois anos.

Um achado importante deste estudo é o reconhecimento, por parte da gestão, de que existe demanda para o atendimento de bebês em áreas rurais do município. Diferentemente de outras pesquisas correlatas, não há menção a qualquer indisposição ou recusa por parte das famílias em matricular seus bebês em creche. Pelo contrário, as técnicas reconhecem a existência de demanda, mesmo sem uma oferta efetiva no município, e vão além, afirmando que a própria existência da oferta pode favorecer e aumentar a demanda.

As informações compartilhadas na entrevista destacaram como a escassez de recursos influencia vários aspectos da qualidade da Educação Infantil no município, afetando as instalações, o transporte, a formação dos professores e a gestão. Além disso, foram identificados fatores que já comprometem a qualidade do atendimento oferecido e que, sem dúvida, impactariam um possível atendimento a bebês: a ausência de uma proposta pedagógica específica para a Educação Infantil do município e a fragilidade na formação da equipe responsável, especialmente no que diz respeito às particularidades do cuidado e educação de bebês em creches.

No que tange à Educação Infantil do/no Campo, a falta de uma proposta pedagógica exclui dimensões fundamentais que deveriam ser contempladas nas práticas pedagógicas, visando valorizar e destacar os saberes e o papel das populações rurais na produção de conhecimento sobre o mundo e o ambiente natural, conforme previsto no inciso IV, do artigo 3º das DCNEIs.

É importante destacar a recorrência das percepções que apontam a insuficiência de recursos como empecilho da qualidade, o que evidencia o problema do financiamento da Educação Infantil e a necessidade de repensar o sistema de cooperação entre as três esferas de governo para alcançar as finalidades da política pública. Ao mesmo tempo, ressalta-se a necessidade de eficiência no uso dos recursos públicos, que não deve ser vista apenas como resultado da honestidade ou boa vontade dos gestores. É crucial reconhecer também a importância da qualificação e profissionalização na gestão educacional, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Reiteramos a necessidade de que a gestão adote uma postura de investigação mais aprofundada da realidade e se aproxime das famílias do campo, com o objetivo de compreender suas percepções e necessidades. Além disso, destacamos que as concepções dos gestores podem influenciar a condução das políticas públicas, o que é particularmente importante em contextos de vulnerabilidade social, como o da comunidade de pescadores artesanais analisada neste estudo.

O último objetivo desta tese foi analisar a perspectiva do representante da Associação de Moradores de Ponta Grossa/CE sobre o atendimento de bebês em creche na comunidade. As análises realizadas forneceram elementos importantes para compreender os fatores que condicionam a demanda por creche na comunidade e sua relação com a oferta. É importante destacar que a associação possui um histórico de mobilizações, demonstrando uma capacidade organizativa e organicidade significativas. Isso é especialmente relevante, pois evidencia uma estrutura de organização comunitária capaz de exercer pressão sobre os poderes públicos para atender às suas necessidades. Assim, no que diz respeito ao atendimento em creche na comunidade e à atuação da associação constatamos que:

- Apesar de a Associação de Moradores contar com uma representação qualificada, capaz de compreender em profundidade as políticas públicas de educação e as necessidades das mulheres-mães e bebês, essa compreensão não se traduz em uma atuação na defesa de pautas como o direito à creche. Essa desconexão entre conhecimento e ação limita o impacto da associação na

garantia dos direitos das mulheres-mães da comunidade e de seus filhos. Esse fato é especialmente intrigante em um contexto em que as mulheres são vistas como protagonistas pela associação, devido à sua forte participação nas atividades do turismo comunitário. No entanto, elas não recebem o apoio necessário em relação às suas necessidades, como o compartilhamento dos cuidados e da educação de seus bebês, o que sobrecarrega ainda mais a vida dessas mulheres e aprofunda as desigualdades de gênero no campo;

- A pouca visibilidade dos bebês nos debates da associação de moradores contribui para a perpetuação de um cenário em que os direitos dos bebês e das crianças bem pequenas, assim como de suas famílias, continuam a ser negligenciados. Essa falta de atenção reforça a necessidade de ampliar a visibilidade pública de temas como a creche, monitorando sua demanda, oferta e qualidade de expansão, conforme defendido por Rosemberg (2015). Isso é crucial para evitar que esses temas permaneçam relegados ao esquecimento.

Por fim, destacamos que a relação entre a demanda por creche em territórios rurais e a oferta, mediada pela atuação da organização comunitária, merece ser melhor compreendida. Isso se configura como uma dimensão relevante para futuras pesquisas que busquem explorar e entender essas dinâmicas em maior profundidade.

Ao final desta tese, gostaríamos de reiterar dois pontos importantes: o primeiro refere-se à necessidade de continuarmos as investigações sobre as populações do campo, com especial atenção à Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas, sobretudo após esse longo período de pandemia cujos efeitos ainda não foram totalmente compreendidos. Isso ressalta uma necessidade urgente de pesquisas abrangentes nos moldes da Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (BRASIL/MEC/ UFRGS, 2012).

O segundo ponto importante retoma a epígrafe destas considerações finais. Nós/estudiosos/acadêmicos/ativistas precisamos dar destaque e efetivamente considerar os bebês e a creche, com atenção para aqueles que vivem nos diferentes territórios rurais brasileiros. O que sabemos sobre esses sujeitos e suas famílias? Quando lutamos pelo direito à educação para todos, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, temos que lembrar que o atendimento em creche e, também, em pré-escola é estritamente definido pela idade. Isso significa que só há acesso na idade própria e que não é possível garantir esse direito

em outra fase da vida. O fato de ser uma fase de curtíssima duração não deveria diminuir nossa responsabilidade com a cidadania desses seres recém-chegados ao mundo. Ao contrário, a responsabilidade deve ser muito maior e urgente. Sim, existe “idade certa” para a Educação Infantil, mas é a única, sem recuperação, sem volta. Como sempre dizia Fúlvia Rosemberg: Sejam os leais aos bebês!

REFERÊNCIAS

Legislação e Documentos Oficiais

BRASIL. **Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais.** Pesquisa Nacional. Relatório Síntese. Brasília: MEC/UFRGS, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 fev. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 11.013, de 29 de março de 2022.** Altera o Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021, que regulamenta o Programa Auxílio Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, 29 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 21 de julho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e cria o Plano de Ações Articuladas (PAR). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016.** Institui o Programa Criança Feliz e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018.** Consolida atos normativos referentes à criança e ao adolescente, e a outros temas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Altera os arts. 6º, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, para dispor sobre a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Institui o Novo Regime Fiscal, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022 - Resumo técnico.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para ampliar a duração do ensino fundamental para 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.350, de 5 de outubro de 2006.** Regulamenta o § 5º do art. 198 da Constituição Federal, dispõe sobre as atividades de Agente Comunitário de Saúde e de Agente de Combate às Endemias e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 out. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012.** Altera as Leis nºs 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.595, de 5 de janeiro de 2018.** Altera a Lei nº 11.350, de 5 de outubro de 2006, para dispor sobre as atribuições profissionais dos Agentes Comunitários de Saúde e dos Agentes de Combate às Endemias e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 8 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) permanente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021.** Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos de Idade Residentes em Áreas Rurais.** Relatório 2 – Região Nordeste. Brasília/Porto Alegre: MEC/UFRGS, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos de Idade Residentes em Áreas Rurais.** Relatório 3 – Região Sudeste. Brasília/ Porto Alegre: MEC/UFRGS, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo:** marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Práticas cotidianas na Educação Infantil- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Cuidados para o desenvolvimento da Criança (CDC)** Notas do Multiplicador. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Guia para visita domiciliar:** manual. 1. ed. rev. atual. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia prático do agente comunitário de saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 23 de abril de 2021.** Orientações sobre procedimentos de pesquisa com seres humanos durante a pandemia de Covid-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria MC nº 664, de 6 de abril de 2021.** Estabelece as diretrizes e procedimentos para a operacionalização do Programa Auxílio Brasil. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 7 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 431, de 6 de março de 2019.** Dispõe sobre a adesão do Estado ao Programa Criança Feliz/Primeira Infância no SUAS. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 664, de 2 de setembro de 2021.** Consolida os atos normativos que regulamentam o Programa Criança Feliz/Primeira Infância no Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 5 de janeiro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.** Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, CE, 19 dez. 2007.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). 2017. **“Por que dizer não ao Programa Criança Feliz”**. Nota pública do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), 7 mar. 2017. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2017-NotaPublicaCFESS-NaoAoProgramaCriancaFeliz.pdf>.

IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil:** uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. **Síntese de indicadores 2014.** Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

ICAPUÍ. Secretaria de Assistência Social. **Processo Seletivo Simplificado 2023.** Edital 01/2023. Icapuí, 2023.

SEDUC. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** Educação Infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

SEDUC. **Manual Introdutório:** o programa. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2016. (Coleção Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-PADIN).

SEDUC. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2011.

TAMAR. Levantamento das principais artes de pesca utilizadas nas comunidades pesqueiras na área de atuação do projeto Tamar-ICMBIO. Regional Ceará, 2013.

Disponível em: https://tamar.org.br/arquivos/ARTES-PESCA-CEARA_Levantamento.pdf

Referências

ALMEIDA, Lia Heberlê de; NICOLETTI, Elenize Rangel; ROBAINA, José Vicente Lima. Scientific Literacy in Childhood Education: experience in a countryside school in times of pandemic. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e14489–e14489, mai. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14489> Acesso em: 30 mar. 2024.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; JESUS, Cíntia Lopes Vieira de; OLIVEIRA, Rachel de. Políticas públicas na Educação Infantil: o que pensam as professoras do Projeto Formoso “A”? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e6422, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/6422>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 129, p. 637–651, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31 mai. 2024.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, nº 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/12330> Acesso em: 29 maio. 2024.

AMOROSO, Marta. A longa era da catequese indígena. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de. (orgs.) **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 207-244.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, vol.22, nº40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em 10 jun. 2024.

ARAÚJO Juliane Pagliari, et al. História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.67, nº6, p.1000-1007, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/rBsdPF8xx9Sjm6vwX7JLYzx/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 10 abr. 2024.

ARAÚJO, Marcella Oliveira. **O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada**: significações e práticas familiares. 2013. 251f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. 2013.

ARAÚJO, Marcella Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da. Crianças de 0 a 3 anos: um estudo etnográfico sobre o dia a dia no espaço rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

ARAÚJO, Marcella Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares. O cuidado de bebês de 0 a 3 anos em uma comunidade de assentados da reforma agrária. **Zero-A-Seis**, v. 19, nº 35, p. 29, maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p29> Acesso em: 10 abr. 2024.

ARAÚJO, Vania Carvalho; AUER, Franceila; NEVES, Kalinca Costa Pinto. Educação Infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? **EccoS – Revista Científica**, nº 50, p. e14015, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14015>. Acesso em: 09 abr. 2024.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito; MÉLO, Elisa Celina Alcantara Carvalho; BEZERRA, Josinete de Carvalho. A responsabilização da família na cena contemporânea: particularizando o Programa Criança Feliz. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 17, nº 44, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/45221>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.

AZEVEDO, Elder dos Santos. **O contexto de pertencimento e participação de uma escola pública situada em uma comunidade rural**: reflexões sobre seus impactos para o trabalho pedagógico e de pesquisa. Universidade Federal Fluminense. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 06: Educação popular. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6670-asespecificidadesdaacaopedagogica/file>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 10 jul. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, nº esp., p. 299-315, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v0i0.3388>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GEHLEN, Ivaldo.; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (orgs.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOITO, Crisliane; ALBUQUERQUE, Simone Santos. Um retrato da Educação Infantil no/do Campo no Rio Grande do Sul. **Perspectiva**, v. 37, nº 4, p. 820-843, 19 dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2019.e54170>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 1986. Vol.1.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo (verbete). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. p. 18-25 (Coleção Por uma Educação do Campo, 4)

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação Infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, nº 1, p. 195–209, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53051>. Acesso em: 2 abril. 2024.

CAMPOS, Rosânia. Programa Criança Feliz: um salto histórico para o passado. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15445>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O mito de Sísifo e a Educação Infantil: inconformismo, resistência e luta. In: ABRAMOWICZ, Anete.; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). **Educação Infantil: À luta pela Infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

CAMPOS, Roselane Fátima. Política pequena para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 17, nº 49, p. 81-105, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 ago.2024.

CAMPOS, Roselane Fátima; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileiras e de outros Países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Ligia Maria Leão (orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 9-30.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução Ari Roitman, Paulina Watch. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2019.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. “Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de Educação Infantil brasileira. In: 35ª Reunião Anual da Anped, Gt 07, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07> Acesso em: 30 abr. 2024.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Militância na Educação Infantil e formação docente. **Laplage em Revista**, v.4, nº Especial, set -dez. 2018, p.135-147. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788943> Acesso em: 10 abr. 2024.

CARDOSO, Tássio Simões. **Turismo de Base Comunitária no Brasil: uma práxis educativa decolonial e transmoderna**. In: Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação, Amargosa, Bahia, 2021.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

CARVALHO, Carlos Henrique de; FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. Educação Infantil no período militar: nuances políticas de sua implantação na Escola Estadual João Pinheiro (Ituiutaba, MG, 1964 a 1985). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, nº 56, p. 202–219, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640444>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CARVALHO, Fábio Garcez de. **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)**. 2013. 306p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CARVALHO, Fábio Garcez de. A educação rural e a construção social dos professores leigos. **Educação em Foco**, v. 22, nº 2, p. 199–220, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19997>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, v. 27, nº 66, p. 771–791, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563>. Acesso em: 21 maio. 2024.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras

aproximações. In: FARIA, Ana Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007. 6. Ed, p. 19-50.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, v. 18, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 18 maio. 2024.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo**. Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COHN; Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, nº 2, p. 221-244, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/> Acesso em: 18 maio. 2020.

CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel. Desafios da educação do campo na atualidade: Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34ª, 2011, Natal. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT03/GT03-1061%20int.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

COPPE, Marta Regina; KNOPF, Jurema Fátima. Educação Infantil do campo: um estudo no município de chopinzinho/PR. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, nº 2, p. 453-475, 13 dez. 2016. Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p453>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & debate**, SP, volume 11, número 1 (17), 49-79, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11922>. Acesso em: 30 abri. 2024.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudo da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos seis anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA,

Maria Carmen Silveira et al. (orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: PENSO, 2012. p. 19-36.

CRAIDY, Carmen; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Políticas públicas para a Educação Infantil: diálogos para avançarmos. Entrevista com Rita de Cássia Freitas Coelho. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia da. (orgs.). **Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da cidadania dos bebês**: contribuições de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: EDUC, 2022.

CRUZ, Maria do Carmo Toledo. **A implementação da política de creches nos municípios brasileiros após 1988**: Avanços e desafios nas relações intergovernamentais e intersetoriais. 2017. 688f. (Tese de doutorado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo). São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2017.

DEL PRIORE. Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DIDONET, Vital. A Criança de 0 - 6 Anos no Brasil e seu Atendimento Educacional - Questões a considerar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. III (1): São Paulo, 1993. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/37677/40391> Acesso em: 30 abr. 2024.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**: a creche, um bom começo, v. 18, nº 73, jul. 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768> Acesso em: 30 abr. 2024.

DIDONET, Vital. Trajetória dos direitos da criança no Brasil—de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. In: GHESTI-GALVÃO, Ivânia (coord.). **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasil: Cedes, 2016. p. 60-75.

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar**: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ENGLE, Patrice; LUCAS, Jane. **Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC)**: Manual de orientação às famílias. Tradução Instituto Alfa e Beto. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. de. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 1013-1038, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPWVkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FERREIRA, Givanildo Klebson Mendes. “**A História não é só minha, a História é de todos nós, de toda a humanidade**”: a disputa de conhecimentos no acervo Josué Pereira Crispim (Ponta Grossa, Icapuí-Ceará). 2018. 279 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em

Antropologia, Departamento de Antropologia e Museologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia da. Pressupostos teórico-metodológicos da Cidadania dos Bebês: contribuições de Fúlvia Rosemberg para pensar o direito humano à educação. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia da. (orgs). **Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da Cidadania dos bebês: contribuições de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: EDUC, 2022.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONTANA, Marzia; ELSON, Elson. Public policies on water provision and early childhood education and care (ECEC): do they reduce and redistribute unpaid work? **Gender & Development**, 22:3, 459-474, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13552074.2014.963320>>. Acesso em: 18 nov. 2023

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Editora, Vozes, 2003.

FREITAS, Bárbara Fernanda de.; PINTO, José Marcelino de Rezende. Tão próximos e tão distintos: análise do financiamento educacional em quatro municípios do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e261171, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/222302>. Acesso em: 3 ago. 2024.

GANZELI, Pedro. Plano Nacional de Educação: implicações para a Educação Infantil. **Revista Exitus**, v. 2, nº 2, p. 77–102, 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/107>. Acesso em: 2 mai. 2024.

GERBER, Rose Mary. **Mulheres e o mar: pescadoras embarcadas no litoral de Santa Catarina, sul do Brasil**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rita de Cássia Maciazeki; NOGUEIRA, Conceição; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Mulheres em contextos rurais: um mapeamento sobre gênero e ruralidade. **Psicologia & sociedade**, v. 28, nº 1, p. 115–124, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/pqP4MDkBg4VLR5Lqf5DLHys/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14/12/2023.

GONÇALVES, Bárbara de Oliveira; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão. **Vivemos para lutar, lutamos para viver...** A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade. Universidade Federal Fluminense. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2019.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Psicologia. USP, São Paulo, julho-setembro, 2009, 20 (3), 313-336. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002>. Acesso em: 15 set. 2020.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida:** a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

GUERRA, Luiz Antônio. Participação popular na formulação de políticas educacionais: a campanha e o novo FUNDEB. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e264436, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6YG5ykxVFpJWfLRgQBvKLND/>. Acesso em: 2 mai. 2024.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, nº 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria, Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-56.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de Educação Infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria, Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.91-96.

HENNING-SMITH, Carrie; KOZHIMANNIL, Katy B. Availability of Child Care in Rural Communities: implications for workforce recruitment and retention. **Journal Of Community Health**, v. 41, nº 3, p. 488-493, 24 nov. 2015. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26596864/>. Acesso em: 3 mai. 2024.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Atualidade da divisão sexual e centralidade do trabalho das mulheres. **Política & Trabalho:** revista de ciências sociais, v. 1, nº 53, p. 22–34, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/50869>. Acesso em: 26 jul. 2024.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na Educação Infantil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.25, nº 2 562, p.545-570, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=en&nrm=iso. Acesso 13 mai. 2023.

KRAMER, Sônia (org.). **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 42, p. 54–62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 21 maio. 2024.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 5–18, maio 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/>. Acesso em: 21 maio. 2024.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 78, p. 17–26, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1027>. Acesso em: 21 mai. 2024.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. 2010.434f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Educação do Campo no Brasil: um conceito-movimento em disputa e em risco na agenda política e educacional. In: VIEIRA, Emília Peixoto et al. (orgs.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo**: diversidades e conexões Brasil e França. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 17-37.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da Política**: a realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do Cariri paraibano. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Campina Grande-PB, 2012.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (orgs.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana; VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro; COSTA, José Vilton. Oferta de Educação Infantil em área rural no estado da Paraíba: aspectos quantitativos. **Cadernos Cedes**, v. 37, nº 103, p. 335-346, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wdpHp9ML4sCmYWw5jyFQm3t/>. Acesso em: 07 mai. 2024.

LEAL, Fernanda Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luísa Nogueira; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Formação de professores da Educação Infantil: experiências do curso de especialização em docência. **Cadernos CEDES**, v. 43, nº 119, p. 119–129, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ddRbC6SNKn4BMWDBFmS3wWc/?lang=pt#> Acesso em: 07 mai. 2024.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. **O direito à Educação Infantil do campo no município de pinhão: ponto de vista das famílias**. 2016. 308f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda et al. (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

LE MOS, Janieli Silvestre da Silva. **Educação Infantil do e no Campo: a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

LIMA, Ana Claudia do Prado; CAMPOS, Rosânia. Programa Criança Feliz: erradicar a pobreza responsabilizando as mulheres. **Zero-a-Seis**, v. 24, nº 46, p. 1436–1456, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/84994> Acesso em: 17 jul. 2024.

LIMA, Luciana Pereira de Lima. **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo**. 2012. 287 p. Tese (Doutorado em Psicologia), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo Ribeirão Preto, 2012.

LIMA, Luciana Pereira de Lima; SILVA, Ana Paula Soares. A demanda das famílias do campo por Educação Infantil: uma questão ainda sem resposta. In: FOERSTE, E. et al (orgs.). **Educação do campo e infâncias**. 1ªed.Curitiba: CRV, 2015.

LIMA, Luciana Pereira de Lima; SILVA, Ana Paula Soares. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, nº 3, p. 475-483, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FGhjvTjDVL4JhySn5bknTVH/?format=pdf> Acesso em: 07 mai. 2024.

LIMA, Luciana Pereira de Lima; SILVA, Ana Paula Soares. Educação Infantil no Campo: o atendimento em um município de minas gerais-brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, nº 2, p. 132-148, 6 jan. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3468>. Acesso em: 07 mai. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, nº 49/1, p. 283–294, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 07 mai. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 274.

LOPES, Jader Janer Moreira; KAPOOR, Ambika; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. A vida espacializada de bebês e crianças: legados para a pensar à docência na Educação Infantil. **Cadernos Cedes**, v. 43, nº 119, p. 75-85, abr. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/cc256562>. Acesso em: 31 mai. 2024.

LOTTA, Gabriela; MARTINS, Rafael. Estudo da continuidade dos projetos educacionais no Município de Icapuí. **Cadernos de Gestão**, São Paulo, v. 26, p. 1-57, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/43846>. Acesso em: 31 mai. 2024.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência do UNICEF e da UNESCO na Educação Infantil brasileira contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, nº 35, p. 126–140, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639618>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LUDKE, Hermengarda. Discussão do trabalho de Robert E. Stake. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, nº 07, p. 15–18, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2540>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

LUZ, Iza Rodrigues da. **O debate sobre as políticas públicas de Educação Infantil em sete países da América Latina**. 2024. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. (No prelo).

MACHIESKI, Elisângela da Silva. Tijolo por tijolo num desenho lógico. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, nº 24, p. 143-169, 11 dez. 2020. Lepidus Tecnologia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11410>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MAKINO, Rogério. **Sociologia Rural**: um guia introdutório. [livro eletrônico] 1ª ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.

MARAFON, Glaucio José. Territorialidades, ruralidades e as relações campo-cidade. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 9, nº 18 jun., 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/26897>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 133, p. 171–194, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/298>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Marcilio_ML_56_2785923_ARodaDosExpostosEACriancaAbandonadaNaHistoriaDoBrasil1726-1950pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARCO, Allison de.; CROUTER, Ana Crouter.; VERNON-FEAGANS, Lynne. The Family Life Project Key. The relationship of maternal work characteristics to childcare type and quality in rural communities. **Community, Work & Family**, v. 12, nº 4, p. 369-387, nov. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13668800802528249>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Escolas sitiadas: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza**. 2022. 357f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho. **Entrelaçamentos: o choro dos bebês e a docência na Educação Infantil**. 2023. 233 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação, Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MARTINS, Rafael; LOTTA, Gabriela. Capital social e redes sociais como alternativa para análise de políticas públicas de educação: o caso de Icapuí-CE. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, nº 69, p. 846-860, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Kbz6W4WTDGfjvHYmbB3Nt4B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MARTINS, Rosimari Koch. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural**. Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 07: Educação de 0-6 anos. 2009.

MARTINS, Rosimari Koch. **Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para filhos os menores de quatro anos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 07: Educação de 0-6 anos. 2011.

MATTA, Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da. **As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância**. UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 07. 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MEIRELES, Antonio Jeovah. **Unidades de Conservação:** ações comunitárias e institucionais para a sustentabilidade. Fortaleza: Editora Fundação Brasil Cidadão, 2015.

MEIRELES, Antonio Jeovah; SANTOS, Ana Maria Ferreira dos. **Atlas de Icapuí/CE.** Fortaleza: Editora Fundação Brasil Cidadão, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, N° 17; p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n° 22, p. 521–539, 2021. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n° 91, p. 391–403, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCzYRxxkm6fSdzLFvBQGjwJ/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MOREIRA, Edna Souza; ROSA, Geângelo de Matos; OLIVEIRA, Isaura Francisco de. Educação Infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n° 1, p. 163–183, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2781>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MORETZ-SOHN, Clarissa Dantas. **Dinâmica de uso e ocupação em paisagens costeiras no Município de Icapuí-Ce.** 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n° 1, p. 57–72, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MWAIPOPO, Christina. Challenges in the provision of early childhood care and education services in rural areas of Botswana. **African Educational Research Journal**, v. 9, n° 3, p. 753-761, 6 set. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.30918/aerj.93.21.097>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; SALUTTO, Nazareth; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Editorial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 6(2),439-443, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51022>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana

Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2011, p. 37-52.

NASCIMENTO, Pedro; LUNKES, Amanda Gioriatti. Futuro sem presente – Notas etnográficas sobre o Programa Criança Feliz no interior da Paraíba. **Anuário Antropológico**, v. 47 n°2, nº v.47 n°2, p. 263–286, 2022. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/9727>. Acesso em: 17 mar. 2024.

NAZARETH, Leila. **Discursos sobre a creche na revista Pais e Filhos**: análise da ideologia. 203f. Tese (doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da Educação Básica. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 25, nº 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 4 maio. 2024.

OLIVEIRA, Kassiane dos Santos. **Formas de participação de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em seus contextos familiares**. 2022. 278 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação, Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Renata Tavares de. **Educação escolar: práticas docentes e emancipação humana em Icapuí - CE (1980-1990)**. 2022. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: LINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. 2015. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2015.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos; SOARES, Relva Lopes Chaves; LEITE, Maria Iza Pinto Amorim. Educação Infantil: olhar para as crianças do campo no território de identidade do sudoeste baiano. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 10, nº 3, p. 63-75, 28 abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p63-75>. Acesso em: 4 maio. 2024.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. **O FUNDEB e a educação das crianças de 0 a 3 anos, no município de São Gonçalo/RJ: um estudo de caso.** 2023. 379 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104023>. Acesso em: 2 mai. 2024.

PIRES, Flávia Ferreira.; SARAIVA, Marina Rebeca. Apresentação - Enquanto houver bebês, há esperança. **Áltera**: revista de Antropologia, v. 1, nº 8, p. 10-13, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/46821>. Acesso em: 10 mai. 2023.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, nº 2, p. 631- 644, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 17 mai. 2024.

RAMALHETE, Mariana Passos. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Práxis Educativa**, v. 18, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21380>. Acesso em: 17 mai. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida (coord.) **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** 2010. 178f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, CE. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010.

REIS, Mauricio Muniz dos. **Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural.** 2015. 216f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

REZENDE, Leonardo Milhomem. **Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil** - Proinfância: uma proposta metodológica. 2013.177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RIBEIRO, Maria de Fátima. **Educação Infantil do campo**: mais respeito nossas crianças têm direito. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural (verbete). In: CALDART, Roseli et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Editora PUCRio, São Paulo: Loyola, 2004.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FAGED-UFC - UFC**. 2018. 190f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Programa criança feliz: reflexões sobre o atendimento a infância no Brasil e os efeitos dessa política na garantia de direitos das crianças na primeira infância. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1–16, 2020.

Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4008> Acesso em:

Acesso em: 17 jun. 2023.

RODRIGUES, Vandreia de Oliveira; CARMO, Eraldo Souza do. **O direito à educação no campo: reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação**. UFPA-PPGEDUC - Universidade Federal do Pará- UFPA. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela et al (orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edição Leitura Crítica, 2015, p. 163-184.

ROSEMBERG, Fúlvia. A complexidade do multiculturalismo no Brasil: relações de gênero, família e políticas de Educação Infantil. In: ARTES, Amélia.; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, nº 82, p. 21-30, 1992. Disponível em; <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979/989> Acesso em: 20 mar. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. Texto apresentado na **32ª reunião anual da Anped**, encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. A expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche. In: **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995. p. 29-40.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 16, jan./abr. 2001, p. 19-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4XxXk6yHD5fvFrPbvNfjmDL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil: uma abordagem histórica. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-FUNDEB**: avanços e tensões. In: Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais, 2007, Curitiba. Apresentação. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Infâncias do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 247-278.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, (51), 73–79. 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 115, mar., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, Brasília, 2003. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.). **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Revista Pró-Posições**, v. 14, nº 1 (40), jan. /abr., 2003a. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosembergf.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

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

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº 141, p. 693–728, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/142>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. As políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº p. 115, p. 65-101, mar., 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjvZ7ns4hCZsMbNbBFZ6XSq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 out. 2023.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 1, nº 1 fev., p. 82–106, 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11781>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SALUTTO, Nazareth; NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Onde estão os bebês? Reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar. **Áltera**, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 14-37, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/40759/27859>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANSON, Cesar. O trabalho na era Lula/Dilma: Ganhos conjunturais, ‘perdas’ estruturais. IHU: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ano XIV, nº 441, abr. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/> Acesso em: 04 mai.2024.

SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite, et al. (orgs.). **Programa Mais Infância Ceará: de programa a política**. Fortaleza: SEDUC, 2022.

SANTOS, Arlete Ramos; SILVA, Elenice de Brito Teixeira; ALVES, Cândida Maria Santos. Os impactos do PAR na Educação Infantil do campo: um estudo exploratório. **Revista**

Espaço Pedagógico, v. 26, nº 1, p. 214-237, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufp.br/index.php/rep/article/view/8336> Acesso em: 04 mai.2024.

SANTOS, Carla Pellicer dos. **Discursos sobre creche no jornal Folha de S. Paulo on-line (1994-2009)**. 202f. Dissertação (mestrado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Iná da Silva; MUNHOZ, Tiago Neuenfeld; BARCELOS, Raquel Siqueira; BLUMENBERG, Cauane.; BORTOLOTO, Caroline Cardozo Bortolotto; MATIJASEVICH, Alicia; SALUM, Cristiane.; SANTOS JÚNIOR, Hernane Guimarães; MARQUES, Letícia.; CORREIA, Luciano; SOUZA, Marta Rovey; LIRA, Pedro Israel Cabral de; PEREIRA, Vitor; VICTORA, Cesar Gomes. Avaliação do Programa Criança Feliz: um estudo randomizado em 30 municípios brasileiros. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, nº 12, p. 4341-4363, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/h7WtvjjnNzxbDssY6hQ4j6C/#ModalTutors> Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.26, nº98, p.185-212, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SANTOS, Patrícia Oliveira dos; SILVA, Antônio Luiz da; PIRES, Flávia Ferreira. Infâncias rurais: diálogos interdisciplinares. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 26, nº 51, p. 9–20, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11627>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, v. 23, nº 1, p. 17–40, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21512.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2024.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias; MIGUEL, Luís Felipe.; FILGUEIRAS, Luiz. O terceiro governo Lula: limites e perspectivas. **Caderno CRH**, v. 36, p. e023024, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/SbtzYkB8xtPDcmSgpLC9LgN/#>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SERRÃO, Célia Regina Batista; SANTANA, Camila de Paula Xavier de. Marco Legal da Primeira Infância: a lógica do empreendedorismo, o modelo das coalizões advocatórias e a

governança heterárquica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, nº 00, p. e023066, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8672012>. Acesso em: 17 maio. 2024.

SILVA, Alexandre Oliveira da; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. O Financiamento da Educação Infantil nos municípios da região do Jalapão – Tocantins: (in)capacidades e desigualdades no atendimento da meta 1 do PNE/PME. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e13415, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmt.edu.br/index.php/campo/article/view/13415>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SILVA, Ana Paula Soares da; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. A construção recente da política da Educação Infantil das crianças do campo no Brasil. In: VIEIRA, Emília Peixoto Vieira et al. (orgs). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

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

SILVA, Ana Paula Soares. **Espaço rural e relações intergeracionais**: considerações a partir de uma experiência em assentamento da reforma agrária. 216. 257 f. Tese Livre Docência - Curso de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SILVA, Ana Paula Soares; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. **Retratos da Escola**, v. 17, nº 39, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1910>. Acesso em: 18 maio. 2024.

SILVA, Cynthia Nalila Souza; FRANZONI, Soraya Conde. Memórias e atualidades da Educação Infantil no Assentamento de Vila Nova, Santa Rosa do Sul, Santa Catarina. **Cadernos Cedes**, v. 37, nº 103, p. 347-360, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dFw4fQdHLsx5wt8mftcBFjQ/#ModalTutors> Acesso em: 10 abr .2022.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Qual o lugar para a Educação dos bebês no ENDIPE? **Anais do XV ENDIPE**, Salvador, UFBA, 2018.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, nº 1, p. 01-19, 20 abr. 2020. Contínua. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/59139/2/Os%20estudos%20sobre%20a%20educa>

[%C3%A7%C3%A3o%20de%20beb%C3%AAs%20no%20Brasil.pdf](#) Acesso em: 09 mar. 2022.

SILVA, Isabel de Oliveira e Silva. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3zcXzMxrkmLytpc3yyDQBcv/?lang=pt> Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira e Silva. A Educação Infantil no Brasil. **Pensar A Educação em Revista**, Curitiba, v. 2, nº 1, p. 03-33, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensar-a-educacao-em-revista/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e Silva; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 248 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Educação Infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 37, nº 103, p. 303-318, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3cjk9xd7wcDTKMNtVFgLfLN/> Acesso em: 14 mar.2022.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al (orgs.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; CORDEIRO, Karina Oliveira Santos. Mapeamento de grupos de pesquisa e estudos sobre a Educação Infantil para as crianças residentes em áreas rurais da região sudeste do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, nº4, p. 790-804, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55199>. Acesso em: 14 mar.2022.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 2017. 298f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Fúlvia Rosemberg, Iansã, toda Calibã. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e08072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8072>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019058, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>. Acesso em: 17 maio. 2024.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA Bengert, Juceli; ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de.; SANTOS, Célia Maria Vieira dos. Mieib e o enfrentamento às políticas de Educação Infantil neoliberais e conservadoras do pós-golpe no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, nº 2, p. 224–247, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uam.es/rep/article/view/15690> . Acesso em: 18 mai. 2024

Simões, Patrícia Maria Uchôa; Barbosa, Mariana Uchôa Simões. Bebês em creches nas zonas rurais do Brasil. **Revista Interterritórios**, v.6, p.264-186, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/244906> Acesso em: 14 mar.2022.

SIPPLE, John W.; MCCABE, Lisa A.; CASTO, Hope G. Child care deserts in New York State: prekindergarten implementation and community factors related to the capacity to care for infants and toddlers. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 51, p. 167-177, 2020.

Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.007> Acesso em: 14 mar.2023.

SOARES, Ângelo. As emoções do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Cuidado e Cuidadoras** – As Várias Faces do Trabalho do Care. Editora Atlas S.A: São Paulo, 2012.

SOUZA, Gizele de; CORDEIRO, Andréa. Os primeiros Congressos Americanos da Criança e a panamericanização dos debates sobre a infância (1916 a 1922). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, nº14, p. 05 - 28. jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015005>. Acesso em: 02 mar.2024.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 29, nº 105, p. 1089-1111, dez. 2008.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>. Acesso em: 14 mar.2023.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, nº 07, p. 19–27, 2013. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2541>. Acesso em: 10 jun. 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEBET, Gabriela de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, nº 4, p. 924–946, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (org). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**, v. 23, nº 3, p. 1007–1030, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114>. Acesso em: 26 jun. 2024.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, nº 41, p. 43–61, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Ed. Leitura Crítica, 2015. p. 21- 32.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 07: Educação de 0-6 anos. Natal, RN: Anped, 2011.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 6 da Região Sul**. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais. Porto Alegre: MEC/UFRGS, 2012.

URRA, Flávio. **Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria: uma interpretação a partir da ideologia**. 201f. Dissertação (mestrado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. O professor homem na Educação Infantil: o que pensam pais, mães e educadoras? **Zero-a-Seis**, v. 22, nº 42, p. 480–506, 5 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/76047/44570> Acesso: 30 de jul. 2024.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; GABRIEL, Aline Maria da Silva; CARDOSO, Silviane Costa Cardoso. Gênero e Educação Infantil: uma revisão sistemática das produções brasileiras. **Educação**, v. 49, nº 1, p. e14/1–36, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69449>. Acesso em: 31 jul. 2024.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia – Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, Daniele Marques; VIEIRA, Emilia Peixoto; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Infâncias, Crianças e Educação Infantil do e no Campo. **Retratos da Escola**, v. 17, nº 39, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1911>. Acesso em: 11 jun. 2024.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, v. 31, nº 112, p. 809-831, set. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/RsDCWhhr7rCMjD8wBPrxGts/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2024.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, (67), 3–16, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1215>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Uma história da política de creches no Brasil: o projeto casulo da LBA (1977-1985). **Zero-A-Seis**, v. 24, nº 45, p. 34-66, 21 mar. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e82864>. Acesso em: 10 mar. 2024.

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

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 8, nº 2, 15, p. 87-145, 2000. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/178>. Acesso em: 10 mar. 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore.; MARTINELLI, Maria Lúcia.; DA PAZ, Rosângela Dias O. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, nº 137, p. 7–13, jan. 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/DPfFVvJzjDFYsZB9NWWHv7z/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 jun. 2024.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Crísthian Matheus Herrera. 5ªed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE B - Sinais utilizados nas transcrições dos áudios

Ocorrências	Sinais
Truncamento brusco	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal ou consoante	::
Quando não se entende uma parte da fala	(incompreensível)
Hipótese	[]
Silabação	-----
Indicação de transcrição de um trecho	[...]
Pausa	...

Fonte: Marcuschi (1991).

APÊNDICE C –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL)

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada “**Práticas institucionais de cuidado e educação de bebês: um estudo em comunidades rurais do Ceará**”. Neste estudo pretendemos compreender os sentidos das práticas institucionais de cuidado e educação de bebês na perspectiva das famílias (usuárias ou não), professoras(es), gestoras(es) da Educação Infantil e representantes dos Movimentos Sociais em três comunidades rurais do Ceará. Pretendemos pesquisar sobre este tema porque constatamos que quase não existem estudos no Brasil sobre o atendimento de bebês em creches nas áreas rurais. Consideramos importante ampliar na pesquisa acadêmica a compreensão sobre os bebês e suas necessidades, especialmente no debate sobre a Educação Infantil do Campo.

Como benefício, esta pesquisa busca: (I) ampliar e aprofundar o olhar acerca dos cuidados e educação de bebês residentes em áreas rurais (II) contribuir com a formulação de propostas pedagógicas adequadas ao atendimento de bebês nas áreas rurais (III) debater o desenho da política pública de atendimento aos bebês nas áreas rurais, tendo em vista eventuais necessidades reveladas pela escuta das famílias, professores e gestores.

Neste estudo adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos, observação e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas terão duração de até 60 minutos. Esclarecemos que a pesquisadora adotará todos os protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades durante o contato com as(os) participantes da pesquisa enquanto perdurar a Pandemia da COVID-19.

A sua participação é voluntária, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida(o) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá também retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, áudio das gravações e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação do estudo. Esse material será devidamente arquivado e no caso dos arquivos eletrônicos armazenados através de criptografia, ficando sob a guarda das pesquisadoras durante 10 (dez) anos. Após esse período, todo o material coletado será destruído.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma a(o) participante será identificada(o) em qualquer publicação que possa

resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelas pesquisadoras responsáveis e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, os riscos para você são interferência na sua rotina, desconforto e/ou constrangimento ao responder algo. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o), além de tomar todos os cuidados para que sua presença interfira o mínimo possível em sua rotina e usando nomes fictícios para que a sua identidade seja preservada. Para minimizar o risco de quebra de sigilo, somente as pesquisadoras terão acesso aos dados que ficarão armazenados em dispositivo não acessível a pessoas externas à pesquisa. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução Nº 466/2012 e a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles.

Para solucionar qualquer dúvida de natureza ética durante o estudo fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – COEP/UFMG.

DADOS DAS PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS:

Iza Rodrigues da Luz

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901

E-mail: izarodriguesluz@gmail.com.br

Telefone: (31) 3409-6355.

Celiane Oliveira dos Santos

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: celianeoliveira@uern.br

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2o andar – Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. - CEP.: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Telefone: (31) 3409-4592.

Eu, _____, portadora(o) do documento de identidade _____ fui informada(o) dos objetivos do estudo “**Práticas**

institucionais de cuidado e educação de bebês: um estudo em comunidades rurais do Ceará ", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) participante

Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz
Orientadora

Celiane Oliveira dos Santos
Doutoranda

APÊNDICE D – Roteiros de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS MATRICULADAS

Roteiro A

Para as famílias moradoras do campo que tem bebês atendidos em escolas em áreas rurais

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO Município: Crianças (s) de zero a seis anos da família (nome e idade): Endereço Residencial: Telefone: Respondente: Relação de Parentesco com a(s) criança (s)

Caracterização sociodemográfico e educacional dos moradores na residência (família) central

Sujeito	Relação de Parentesco com a criança	Idade	Sexo	Raça	Nível de Escolaridade	Religião	Local de Nascimento	Ocupação/ profissão/ o que você faz? Com o que trabalha

A vida familiar no contexto rural

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Origem das famílias	De onde vem a família do pai e da mãe do bebê?	De onde vocês vieram?
Local de Moradia	Há quanto tempo vocês moram aqui, neste lugar? Já moraram em outros locais?	
	Que atividades produtivas realizam?	O que vocês plantam? Pescam? Tem animais? A família vive só daquilo que o campo dá?
	Quais as percepções e expectativas sobre a vida no campo?	Como é/está a vida no campo? Vocês pretendem continuar trabalhando com as mesmas atividades produtivas nos próximos anos?

		As crianças ajudam nas atividades domésticas e no trabalho de vocês no campo? Como?
Perspectivas da família	Onde você acha que é melhor morar no campo ou na cidade?	As crianças gostam do campo? E da cidade? Eles tecem comentários sobre a cidade? O que comentam?
Perspectivas	E os filhos, onde preferiria que eles morassem: aqui ou na cidade?	Você conversa com seus filhos sobre a cidade? Eles demonstram interesse em ir morar na cidade? Por quê?
Concepção de Infância	A vida das crianças no campo é diferente/semelhante da vida das crianças nas cidades? E a vida dos bebês? Como percebe?	Você acha que a vida dos bebês que moram no campo é próxima/parecida com a daquelas que vivem na cidade? Como?
Identidade	Como se denominam (Qual a identidade da família: ribeirinho...)?	Se você fosse dizer quem você é como você diria: Assentado? Agricultor? Pescador? (Pistas)

Educação e o cuidado de bebês no campo

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Cuidado dos bebês	Como é cuidar das crianças pequenas no campo? Como é cuidar dos bebês no campo?	Como os bebês, em geral, são cuidados aqui nesta localidade? (alimentação, saúde, lazer, brincadeira...) Como são os momentos de alimentação das crianças? Quais os atendimentos oferecidos pelo Posto de Saúde de sua comunidade? Os bebês participam das festividades comunitárias?
		Existe/ou atendimento escolar para os bebês e/ou crianças pequenas nesta comunidade? Existe algum tipo de atendimento? Quais?
	Você acha que precisa de creche para os bebês?	Você acha que precisa ter escola para os bebês?
	Com quantos anos você colocou seus filhos na creche? Por que colocou?	
	Quando vocês estão trabalhando como fica o cuidado dos bebês no turno em que não estão na escola?	Quando você está trabalhando, onde fica seu bebê?

	Como foi/é a trajetória escolar dos filhos maiores, por que eles realizaram esta trajetória? Tinha oferta de vagas para os seus filhos maiores?	Como foi a trajetória escolar de seu filho mais velho (vaga na escola, transporte escolar, horário, distância)?
	Quais as expectativas que vocês têm com a escolaridade das crianças? Quais as expectativas em relação à creche?	Por que vocês acham que é importante as crianças irem à escola? Os bebês? Os maiores? Qual a importância da escola na vida das crianças desta comunidade? Você acha importante que os bebês frequentem a escola (0 a 3)?

O dia a dia do bebê

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Cuidado diário com os bebês	Onde, como e com quem o bebê fica ao longo do dia?	Como é o dia a dia do bebê da hora que acorda até a hora de dormir?
	Por que escolheu/vocês escolheram esta “solução”?	Por que escolheu deixar assim? Deste modo?
	O bebê convive com outras crianças pequenas? Quais? Onde elas moram? Qual a distância?	Seu/sua filha convive ou brinca com outras crianças da idade dele (a)? Elas moram perto? O que elas falam quando estão juntas? Do que brincam? Que tipo de brincadeiras ele(a) brinca? Com quais brinquedos? boneca, carrinho etc.)?
		O que ele faz quando não está na escola? Vocês fazem alguma outra atividade no final de semana? (igreja, reunião da associação, ciranda, etc.). Ele assiste TV? Celular? Ele participa das atividades domésticas: dá comida aos animais, rega plantas....
Escola frequentada Creche	Como é a creche frequentada? Comunidade/Distrito? Como você gostaria que fosse?	Onde fica a creche? Perto? Longe? Quanto tempo demora para chegar lá? Como você gostaria que fosse? Onde você gostaria que fosse?

Avaliação do deslocamento	Como ela realiza este deslocamento (transporte, tempo e distância)?	Você tem quem leve e busque o bebê na creche? Como é o transporte: a pé, de bicicleta? Moto? As crianças vão com segurança? Há problemas com o transporte? Como você gostaria que fosse o transporte das crianças?

Como os pais avaliam a qualidade da escola de Educação Infantil frequentada?

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Oferta de vagas	Tem vagas para todos os bebês da comunidade?	Tem vaga até que idade aqui na zona rural? 0 a 3 e 4 a 6 anos.
Qualidade da Educação Infantil: Infraestrutura e materiais	Como são as condições de infraestrutura da creche? Tem disponibilidade de água, luz e saneamento? Há mobiliário adequado para os bebês? A creche oferece moveis, materiais escolares? A escola tem pátio? Área externa? Tem horta?	Como é a escola que teu filho estuda? A escola é bonita? Tem água, tem luz, esgoto? Ela é muito quente? Fechada? Tem moveis adequados ao tamanho das crianças? Tem banheiro? Tem cozinha?
Brincadeira	Tem brinquedos? Os bebês podem brincar? Brincam de que?	Onde elas brincam na escola? Tem espaço específico? Quais as brincadeiras que mais gostam? Qual o tempo que dispõem para brincar? Os espaços e materiais são seguros?
Alimentação	Qual a qualidade da alimentação na creche? Tem o Conselho da merenda?	Tem merenda? É boa? É feita na escola? Seus filhos gostam? Que tipo de comida é? Há aproveitamento das frutas de sua comunidade na merenda escolar? Se têm conselho quem participa? Ele fiscaliza a merenda que é servida às Crianças
Oferta de vagas	Tem vagas para todos os bebês da comunidade? Tem vaga até que idade aqui na zona rural?	As crianças de 0 a 3 e 4 e 6 anos são contempladas com as vagas em sua comunidade? É fácil conseguir uma vaga?
Professores	Os professores são bons? Tem formação?	Os professores têm boa interação com a comunidade e
	Interagem bem com as crianças? São homens ou mulheres? São da Comunidade?	Eles participam de outras atividades na comunidade?

Proposta Pedagógica	O pessoal da escola já mostrou/contou para vocês sobre a proposta pedagógica? O calendário da escola é adequado as necessidades das famílias? O horário de funcionamento é adequado as famílias? Você acha que para os bebês é melhor o turno integral ou meio período?	Como é o trabalho desta escola? O que eles fazem lá? O que ele conta do que faz? O calendário é adequado ao tempo? Aos períodos da colheita? Quanto tempo ele fica na escola? Este é um horário bom para você? E para seu filho? Você prefere para sua criança um período parcial ou integral, isto é, todo o dia? Você acha que a sua/seu filho são bem educados e cuidados no período que estão na creche?
Transporte	Você acha que a distância entre a casa e a escola está boa?	Você acha longe de sua casa esta escola? Acha que deveria ter o transporte escolar?
Sugestões	Quais as sugestões para o funcionamento da escola/creche?	Como vocês pensam que seria uma boa escola/creche?

Finalização/Avaliação

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Comunidade	Como avalia a atenção à educação e ao cuidado da infância em sua comunidade?	A comunidade preocupa-se com a educação e o cuidado dos bebês? De que forma?
Faixa etária	Que idade as crianças devem ir para a escola?	A partir de que idade você acha que a criança deve ir para escola?
Importância da Educação Infantil	Por que a Educação Infantil seria importante: liberar a família ou oferecer outras experiências para as crianças	Por que a Educação Infantil seria importante? Quando a criança está na escola você se sente seguro para continuar trabalhando? Que experiências você gostaria que a escola ofertasse as crianças?
Organização do espaço escolar/ou infraestrutura?	Que sugestões teriam para o atendimento dos bebês na zona rural?	Como seria uma escola boa para os bebês? Como seria este espaço? O que não poderia faltar?

Professores		Você acha que o professor deveria morar na comunidade? Há trocas constantes de professores em sua comunidade? Como são escolhidos os professores que trabalham aqui (concurso, indicação de político, indicação da comunidade)? Quem você prefere para trabalhar com seu filho na Educação Infantil: homem ou mulher?
Sugestões para melhorias		Você tem alguma sugestão para melhorar o atendimento dos seus filhos e das crianças da comunidade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS NÃO MATRICULADAS

Roteiro B

Para as famílias moradoras do campo que **NÃO** tem bebês atendidos em escolas na área rural

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO Município: Família indicada por: Crianças (s) de zero a seis anos da família (nome e idade): Endereço Residencial: Telefone: Respondente: Relação de Parentesco com a(s) criança (s)

Caracterização sociodemográfico e educacional dos moradores na residência (família) central

Sujeito	Relação de Parentesco com a criança	Idade	Sexo	Raça	Nível de Escolaridade	Religião	Local de Nascimento	Ocupação/ profissão/ o que você faz? Com o que trabalha

A vida familiar no contexto rural

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Origem das famílias	De onde vem a família do pai e da mãe do bebê?	De onde vocês vieram?
Local de Moradia	Há quanto tempo vocês moram aqui, neste lugar? Já moraram em outros locais?	
	Que atividades produtivas realizam?	O que vocês plantam? Tem animais? Pescam?
	Quais as percepções e expectativas sobre a vida no campo?	Como é/está a vida no campo? Vocês pretendem continuar trabalhando com as mesmas atividades produtivas nos próximos anos?

		As crianças ajudam nas atividades domésticas e também no trabalho de vocês no campo? Como?
Perspectivas da família	Onde você acha que é melhor morar no campo ou na cidade?	As crianças gostam do campo ? E da cidade? Eles tecem comentários sobre a cidade? O que comentam?
Perspectivas	E os filhos, onde preferiria que eles morassem: aqui ou na cidade?	Você conversa com seus filhos sobre a cidade? Eles demonstram interesse em ir morar na cidade? Por quê?
Concepção de Infância	A vida das crianças no campo é diferente/semelhante da vida das crianças nas cidades? E a vida dos bebês?	Você acha que a vida das crianças que moram no campo é próxima/parecida com a daquelas que vivem na cidade? Como?
Identidade	Como se denominam (Qual a identidade da família: ribeirinho...)?	Se você fosse dizer quem você é como você diria: Assentado? Pescador? Agricultor? (Pistas)

Educação e o cuidado de bebês no campo

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Cuidado dos bebês	Como é cuidar dos bebês no campo?	Como as crianças pequenas, em geral, são cuidadas aqui nesta localidade? Como os bebês são cuidados? (alimentação, saúde, lazer, brincadeira...)? Como são os momentos de alimentação? Quais os atendimentos oferecidos pelo Posto de Saúde de sua comunidade? As crianças participam das festividades comunitárias?
		Existe/ou atendimento escolar para as crianças pequenas nesta comunidade? Existe algum tipo de atendimento para os bebês? Quais?
		As crianças que possuem necessidades educativas especiais possuem algum atendimento?
	Você acha que precisa de creche ou de pré-escola para as crianças pequenas?	Você acha que precisa ter escola para criança de 0 a 3 anos? Para os bebês? Para as crianças maiores?
	Com quantos anos você colocou seus filhos mais velhos na escola? Por que colocou?	
	Quando vocês estão trabalhando como fica o cuidado dos bebês?	Quando você está trabalhando, onde fica seu filho (a)?

	Como foi/é a trajetória escolar dos filhos maiores, por que eles realizaram esta trajetória? Tinha oferta de vagas para os seus filhos maiores?	Como foi a trajetória escolar de seu filho mais velho (vaga na escola, transporte escolar, horário, distância)?
	Quais as expectativas que vocês têm com a escolaridade das crianças?	Vocês acham que é importante as crianças irem à escola? Os pequenos? Os maiores? Qual a importância da escola na vida das crianças desta comunidade? Você acha importante que os bebês frequentem a escola?

O dia a dia do bebê

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Cuidado diário	Onde, como e com quem o bebê fica ao longo do dia?	Como é o dia a dia do bebê da hora que acorda até a hora de dormir?
	Por que escolheu/vocês escolheram esta “solução”?	Por que escolheu deixar assim? Deste modo?
	O bebê convive com outras crianças pequenas? Quais? Onde elas moram? Qual a distância?	Sua/sua filha convive ou brinca com outras crianças? Elas moram perto? O que elas falam quando estão juntas? Do que brincam? Que tipo de brincadeiras?
		ele(a) brinca? Com quais brinquedos (galhos, pedras, panela, folhas, boneca, carrinho, etc.)? Vocês fazem alguma outra atividade no final de semana? (igreja, reunião da associação, ciranda, etc.). Ele assiste TV? Celular?

Finalização/Avaliação

Temática	Questão	Linguagem para usar na entrevista
Comunidade	Como avalia a atenção à educação e ao cuidado da infância em sua comunidade?	A comunidade preocupa-se com a educação e o cuidado dos bebês? De que forma?
Faixa etária	Que idade as crianças devem ir para a escola?	A partir de que idade você acha que a criança deve ir para escola?

Importância da Educação Infantil	Considera a Educação Infantil importante?	Você acha importante ter escolas/creches para os bebês e crianças da zona rural? Se sua filha(o) estivesse na escola você se sentiria mais seguro e tranquilo para continuar trabalhando? Que experiências você gostaria que a escola ofertasse as crianças?
Organização do espaço escolar/ou infraestrutura?	Que sugestões teriam para o atendimento dos bebês na zona rural?	Como seria uma escola boa para os bebês? Como seria este espaço? Teria pátio? Que materiais não poderiam faltar? Você preferiria uma escola em alvenaria ou adaptada à realidade de sua região?
Professores	Como pensa sobre um professor(a) de bebês?	Você acha que o professor (a) deveria morar na comunidade? Quem você prefere para trabalhar com seu filho na Educação Infantil: homem ou mulher?
Sugestões para melhorias		Você tem alguma sugestão para melhorar o atendimento dos seus filhos e das crianças da comunidade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO

OBSERVAÇÕES: Explicar os objetivos e foco do estudo, assegurar o sigilo das informações; informar que a participação é voluntária; pedir licença para gravar a entrevista.

Quem entrevistar: preferencialmente pessoas vinculadas à direção da escola: diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a).

I – IDENTIFICAÇÃO
1.1 Da Escola: nome da escola, município, endereço, telefone, e-mail
1.2 Do Entrevistado: nome, idade, formação, função na escola
II – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS RESIDENTES EM ÁREA RURAL
2.1 Critérios de matrícula /Demanda de vagas pela comunidade. Como ocorrem?
2.2 Gestão da escola/ Participação da comunidade e famílias. Que projetos? Como acontece? Com que frequência?
2.3 Especificidades do calendário da escola. Como acontece o atendimento? Como são os períodos?
2.4 Condições da Estrutura Física/Manutenção/Limpeza. Como avalia as condições de atendimento da instituição?
2.5 Projeto político-pedagógico (existência de documento escrito). Como foi o processo de construção?
2.6 Critérios de agrupamento das crianças/n. de turmas e de crianças por turma (atende bebês?)
2.7 Organização das experiências com os bebês. Como ocorre?
a) Organização das atividades diárias (existência de rotina planejada). Como são organizadas as rotinas?
b) Materiais disponíveis para as crianças de 0 a 3 anos. Materiais para bebês?
b) Uso dos espaços internos e externos da escola. Como acontece? Existem espaços planejados e disponíveis para os bebês?
c) Organização do sono, banho e alimentação das crianças (de 0 a 3 anos conforme tipologia da escola). Como acontece? Que espaços e materiais?
2.8 Transporte das crianças moradoras da zona rural para a escola/Responsabilidade/Condições/Trajetos. Como acontece?
2.9 Inclusão de crianças com deficiência (se existe e como ocorre o atendimento).

2.10 Formação continuada dos professores e demais profissionais: periodicidade/tema/organização. Alguma formação com foco no atendimento dos bebês?
2.11 Participação das famílias no cotidiano da escola/Reuniões/Ações.
2.12 Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Conhecem? Alguma formação sobre esses Documentos?
III – OPINIÕES / SUGESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO
3.1 Pontos positivos e desafios do atendimento dos bebês residentes em área rural.
3.2 Como o município poderia ampliar / melhorar a educação e cuidados dos bebês?
3.4 Sugestões para melhoria ou para uma política de EDU Infantil do Campo?
3.5 Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?
Agradecer e desligar o gravador de forma visível

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM INFORMANTES QUALIFICADOS:

representantes institucionais, movimentos sociais e sindicais

Explicar os objetivos e foco do estudo, porque ele(a) foi escolhido(a) para ser entrevistado; sigilo das informações; liberdade de responder; pedir licença para gravar.

Quem entrevistar: pessoas vinculadas ao Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais; Associações de populações específicas; Sindicatos de Trab. Rurais; Cooperativas/ associações de produtores rurais etc.

1– IDENTIFICAÇÃO

1.1 Do Entrevistado: nome, idade, formação, atividade, função.

1.2 Da Instituição / organização: Nome, função, vínculos com o rural.

2– SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Na Região / Município

2.2 No rural (Região/Município)

2.3 Frequência infantil (0 a 6 anos) rural à Escola, foco no atendimento dos bebês

2.4 Como as famílias rurais percebem a ida/frequência de seus filhos (bebês) à escola de Educação Infantil? Creche?

2.5 Opinião do entrevistado sobre:

- a) Escolas: tamanho, qualidade da construção, estruturas etc.
- b) Transporte / acessibilidade
- c) Dos Professores e outros profissionais que atuam nas Escolas
- d) As atividades e conteúdos para as crianças que frequentam a creche

3– OPINIÕES / SUGESTÕES

3.1 Opinião sobre como vê o compromisso do Estado (nas três instâncias) com a Educação Infantil no Campo. E sobre o atendimento de bebês?

3.2 Opinião sobre compromisso das famílias em relação à Educação em âmbito escolar das crianças (0 a 6 anos).

3.3 Como percebe as práticas institucionais de cuidado dos bebês?

3.4 Como o município poderia ampliar / melhorar a educação das crianças de 0 a 6 anos, especialmente o atendimento de bebês?

3.5 Na Organização que o entrevistado representa:

- a) Este tema/assunto tem relevância? Tematizam as necessidades das mães, dos bebês, das famílias?
- b) Como essa organização pode contribuir para a implantação / ampliação da Política de Educação Infantil?

3.6 Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil do/no Campo?

3.7 Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?

Agradecer e desligar o gravador de forma visível.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

OBSERVAÇÕES: Explicar os objetivos e foco do estudo, assegurar o sigilo das informações; informar que a participação é voluntária; pedir licença para gravar a entrevista.

Quem entrevistar: profissionais que atuam diretamente com bebês.

I – IDENTIFICAÇÃO
1.1 Da Escola: nome da escola, município, endereço, telefone e-mail
1.2 Do Entrevistado (a): nome, idade, formação, turma em que atua, quantos bebês.
II – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO AOS BEBÊS RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS
2.1 Como ocorre o agrupamento dos bebês? Quais critérios são considerados?
2.2 Relação com a Gestão da escola
2.3 Como avalia a participação da comunidade e famílias na escola?
2.4 Condições da Estrutura Física/Manutenção/Limpeza/ Oferta de materiais. O que acha?
2.5 Projeto político-pedagógico (existência de documento escrito). Conhece?
2.6 O que considera importante no atendimento de bebês nas áreas rurais?
2.7 Como ocorre a organização das experiências com os bebês na creche?
a) Organização das atividades diárias (existência de rotina planejada) com os bebês, famílias.
b) Materiais disponíveis para as crianças de 0 a 3 anos. Materiais que atendam às necessidades dos bebês?
b) Uso dos espaços internos e externos da escola. Como avalia os espaços?
c) Organização do sono, banho e alimentação das crianças (de 0 a 3 anos)
2.8 Transporte das crianças moradoras da zona rural para a escola/Responsabilidade/Condições/Trajeto. Como acontece?
2.9 Inclusão de bebês com deficiência (se existe e como ocorre o atendimento).
2.10 Formação continuada dos professores e demais profissionais: periodicidade/tema/organização. Alguma formação com foco no atendimento dos bebês?
2.11 Participação das famílias no cotidiano da escola/Reuniões/Ações.
2.12 Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.
III – OPINIÕES / SUGESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO
3.1 Pontos positivos e desafios do atendimento de bebês residentes em área rural.
3.2 Como o município poderia ampliar / melhorar o atendimento de bebês?
3.4 Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil do/no Campo?
3.5 Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?
Agradecer e desligar o gravador de forma visível

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) SECRETÁRIOS (AS) DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO OU PESSOA QUE O (A) REPRESENTA

Quem entrevistar: preferencialmente, o (a) secretário (a) de educação. Na sua ausência, ter a indicação do referido secretário da pessoa que prestará as informações em nome da secretaria.

IDENTIFICAÇÃO

Do Entrevistado: nome, formação, função (perguntar sobre a função no caso de o respondente não ser o secretário)

Se a entrevista acontecer com o secretário, perguntar o tempo que ocupa o cargo.

ROTEIRO

1. Como o município vem atendendo as crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês residentes em áreas rurais?
2. Qual é o ponto forte do município no atendimento das crianças da Educação Infantil residentes no município?
3. Quais os principais desafios enfrentados por essa secretaria para atender as crianças de 0 a 3 anos (creche) residentes na área rural? (Explorar após a respostas alguns aspectos: gestão financeira e administrativa, aspectos pedagógicos...).
4. Como você avalia a estrutura física das escolas que atendem as crianças de 0 a 3 anos que moram na área rural?
5. Como são os prédios as escolas? Eles suprem as necessidades das crianças da Educação Infantil? E os bebês? Existem instalações próprias para o atendimento dessa faixa etária?
6. Há projetos desta secretaria para melhorar (reformular, construir) a estrutura física delas? Se sim, fale um pouco deles.
7. A última escola na área rural que atende as crianças de 0 a 6 anos e idade foi inaugurada quando?
8. Há recursos municipais para construção ou reforma das escolas do campo que atendem os bebês e crianças de até 6 anos?
9. Como o município poderia ampliar/melhorar a educação dessas crianças?
10. O município fechou alguma escola que atende crianças de 0 a 6 anos na área rural? Se sim, por quê?
11. Há recursos estaduais para construção ou reforma? O município já recebeu do Estado alguma colaboração nesse sentido? E em relação ao governo federal?
12. Os recursos financeiros do FUNDEB são suficientes para suprir as necessidades educacionais destas crianças? Por quê?
13. Como você avalia o quadro de professores que atuam junto a essas crianças em termos de formação e experiência? O que o município oferece de formação aos professores das escolas que atendem bebês e as crianças pequenas residentes na área rural?
14. Sobre a demanda, as famílias que moram na área rural e têm filhos pequenos (bebês) têm procurado escolas para seus filhos? Desde que idade? Para qual faixa etária procuram mais?
15. Você acha que deve haver oferta de Educação Infantil para as crianças perto do lugar onde moram? Por quê?
16. Como tem se dado a frequência destas crianças de 0 a 6 anos na escola? O que, em sua opinião, facilita a frequência delas? E o que atrapalha?

17. Para você, o que significa a Educação Infantil para estas crianças de 0 a 3 anos (especialmente para os bebês) moradoras em área rural?
18. No grupo de crianças de 0 a 3 anos, moradoras em área rural, há registro de crianças que têm necessidades educativas especiais? Se sim, trata-se de qual ou quais necessidade (s)? Elas são atendidas? De que forma?
19. As escolas do município que atendem crianças de 0 a 6 anos moradoras de zona rural filhas de famílias (de quilombolas, assentadas, de pescadores, enfim, identificar as populações e adaptar) desenvolvem algum tipo de trabalho pedagógico relacionado ao grupo cultural ao qual pertencem? Se sim, fale um pouco deste trabalho.
20. Quais são os principais desafios enfrentados por esta secretaria para atender as crianças de 0 a 3 anos (especialmente os bebês), moradoras das áreas rurais?
21. Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?

ANEXOS

ANEXO A – Notícia sobre a reforma do Centro de Educação Infantil de Ponta Grossa

17/08/2023, 22:27

Comunidade de Ponta Grossa é beneficiada com reforma do CEI

#Educação POR ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO 07 DE JULHO DE 2020 828

•
•
•
•
•



Centro de Educação Infantil em reforma - Foto: Anderson Pereira

A Comunidade de Ponta Grossa foi uma das comunidades beneficiadas com uma das reformas propostas pela Prefeitura Municipal de Icapui. O Centro de Educação Infantil será entregue com uma nova estrutura para atendimento das crianças daquela região.

Professores, técnicos educacionais e principalmente os educandos e educandas vão desfrutar após a reforma de salas novas climatizadas, com instalação de forro, nova pintura e com atendimento aos critérios de acessibilidade, além de um novo muro que foi construído garantindo ainda mais a segurança das crianças.

Para o Secretário de Educação, Diumberto de Freitas, a reforma de um CEI é um investimento de grande importância, pois as nossas crianças merecem sempre o melhor, prova disso é que a Prefeitura foi reconhecida como Amiga da Criança pela Fundação Abrinq, por estar desenvolvendo essas políticas públicas e garantindo sempre o melhor.

Seja a primeira pessoa entre seus amigos a curtir isso.

ANEXO B – Notícia no Portal do Governo do Estado do Ceará sobre o PADIN

MAIS INFÂNCIA CEARÁ

Governo do Ceará realiza cerca de 4,5 milhões de visitas domiciliares com foco no desenvolvimento infantil

9 DE JULHO DE 2021 - 13:32 | #Desenvolvimento Infantil #Mais Infância Ceará #Padin #SEDUC #Tempo De Crescer #Visitas Domiciliares
Warlen Ribeiro - Ascom Gabinete da Primeira-Dama - Texto



"Através do Padin, minha filha desenvolveu muito a coordenação motora, além de fortalecer nosso vínculo afetivo. Ao realizar as atividades, dificilmente ela quer parar porque adora e, mesmo com as dificuldades, ainda tiro um tempinho pra fazer porque sei que é muito importante para o seu desenvolvimento". O depoimento é da dona de casa Antônio Maria Ribeiro, mãe da pequena Juliane, de 2 anos, que integra as mais de 120 mil famílias cearenses já contempladas com as cerca de 4,5 milhões de visitas domiciliares realizadas por meio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin), da Secretaria da Educação, e do Primeira Infância no SUAS / Criança Feliz, do Governo Federal, em parceria com o Estado.

Com foco no desenvolvimento infantil e na parentalidade responsável, a ação não parou com a pandemia e segue atendendo crianças dos 184 municípios cearenses. "Mesmo com a pandemia, estamos levando oportunidade e conhecimento para milhares de mães cearenses. É por meio dessa ação que estamos visitando e auxiliando as famílias atendidas pelo governo, para melhorar cada vez mais o desenvolvimento das nossas crianças e estimular a parentalidade responsável, através do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Todo esse trabalho é pensado por uma equipe de profissionais, comprometidos com o futuro do nosso Estado", destaca a primeira-dama do Ceará, Onélia Santana.

