

## INFRAESTRUTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: realidade que desafia a oferta da educação de qualidade

Euza Souza Sampaio Silva<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Arlete Ramos dos Santos<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo problematizar acerca da oferta da Educação Infantil às crianças residentes em áreas rurais, no que se refere a infraestrutura das escolas e sua importância para o desenvolvimento das atividades teórico-práticas. Traz um recorte da pesquisa guarda-chuva “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEDMDECC/CNPq). Está ancorado no Materialismo Histórico Dialético para a compreensão e a análise dos dados, tendo uma abordagem quantiquantitativa. Os resultados mostram que as escolas do campo continuam negligenciadas quanto ao aspecto de infraestrutura e que as políticas públicas existentes ainda não conseguiram proporcionar uma educação de qualidade, principalmente para as crianças residentes no campo.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; educação infantil; infraestrutura das escolas do campo.

5755

**Abstract:** This study aims to problematize the offer of Early Childhood Education to children living in rural areas, with regard to the infrastructure of schools and its importance for the development of theoretical-practical activities. It brings an excerpt from the umbrella research "Educational Policies of the Articulated Action Plan (PAR) and the National Common Curricular Base (BNCC) in municipalities of Bahia: challenges and perspectives", carried out by the Study and Research Group Social Movements, Diversity and Education of the Countryside and City (GEPEDMDECC/CNPq). It is anchored in Dialectical Historical Materialism for the understanding and analysis of data, having a quantitative-qualitative approach. The results show that rural schools continue to be neglected in terms of infrastructure and that existing public policies have not yet been able to provide quality education, especially for children living in the countryside.

**Keywords:** Public policies; early childhood education; infrastructure of rural schools.

### 1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Infantil no Brasil tem melhorado consideravelmente nas duas últimas décadas, isso pode ser comprovado pelo número de matrículas na Educação infantil que segundo o Censo Escolar de 2000 (INEP, 2000) apenas em creche pública era de 652.030 crianças, já em 2023 segundo o Censo Escolar (INEP, 2023), o número de matrícula em creches (0-3 anos) foi para 2.753.518 crianças. Contudo, o atendimento não tem acompanhado essa melhora, uma vez que muitas crianças frequentam escolas sem as condições necessárias para a obtenção de uma educação de qualidade.

No caso das crianças residentes em áreas rurais, a situação é ainda mais difícil, pois muitas das vezes são atendidas em escolas com infraestrutura ruim ou são transportadas (o que infringe a Resolução 02/2008) para escolas que atendem também ao Ensino Fundamental, não dispondo de estrutura apropriada às crianças de Educação Infantil, dificultando o processo do desenvolvimento infantil.

É imperativo compreender que não basta garantir o acesso, se faz necessário garantir a qualidade e isso demanda da população conhecer as políticas públicas direcionadas às crianças dos territórios rurais, entender o contexto histórico das conquistas legais, bem como reconhecer a necessidade de continuar a luta para que essas conquistas sejam asseguradas e mantidas, uma vez que o Estado comumente atua a partir da cobrança da sociedade. Nessa perspectiva, apresentar dados que configuram a realidade, possibilita analisar como os direitos das crianças, especialmente do campo, têm sido garantidos e averiguar se há o cumprimento do que determina a legislação.

Este trabalho, traz um recorte da pesquisa guarda-chuva “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/CNPq), no que diz respeito a infraestrutura das escolas que atendem às crianças do campo, com apresentação de dados do estado da Bahia.

É oportuno salientar que dispor de uma infraestrutura escolar adequada, vai além de organizar espaços visualmente agradáveis, abrange as instalações, equipamentos e materiais. Para as crianças de Educação Infantil a infraestrutura deve possibilitar a interação e a brincadeira, ou seja, o estabelecimento de relações da criança com o meio e com as pessoas que a rodeiam. Horn (2017, p. 17) sinaliza que “a organização do espaço na educação infantil tem

como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil [...].”

A Educação Infantil é uma importante etapa da educação básica, pois nela ocorrem as primeiras aprendizagens e serve como estrutura para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais, bem como para as novas aprendizagens estendidas ao longo da vida. Neste sentido, o presente artigo objetiva problematizar acerca da oferta da Educação Infantil às crianças residentes em áreas rurais, no que se refere a infraestrutura das escolas e sua importância para as atividades teórico-práticas.

A pesquisa é quantiqualitativa e fundamentou-se no Materialismo Histórico Dialético (MHD). O texto está dividido em três subtítulos, nos quais no primeiro subtítulo, será discutido brevemente o PAR, em seguida a legislação que trata a Educação Infantil do Campo e na sequência, a metodologia, os resultados e as considerações finais. O estudo tem em seu arcabouço teórico além da legislação em vigor, estudiosos que debatem o tema, como: Horn (2017); Forneiro (1998); Abramovich (1985); Oliveira (2012); entre outros.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

O reconhecimento da criança como um sujeito de direitos aconteceu por volta de 1990, sendo uma década marcante, visto que houve conquistas históricas para a Educação Infantil em virtude da aprovação da Constituição Federal de 1988, que entre os direitos sociais, em seu artigo 6º instituiu:

Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988).

Desse modo, a criança pequena garante o acesso à educação, sendo dever do Estado e da família assegurar o cumprimento deste direito. Contudo, isto foi resultado de um processo de lutas e reivindicações de diversos movimentos trabalhistas e sociais. Também foi promulgado o Estatuto da Criança e Adolescentes - ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) que veio a reafirmar o que fora definido na constituição atual, pois em seu artigo 4º aponta:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, profissionalização, à cultura, à dignidade e, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990).

Na mesma direção, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/1996), na qual a Educação Infantil é considerada como direito da criança, e nesta Lei recebe a definição de primeira etapa da educação básica, passando a integrar o sistema de ensino e sua oferta de responsabilidade dos municípios. Até então, a legislação não citava a educação ofertada às crianças camponesas, embora a LDBEN já mencionasse em seu art. 24 como deveria ser o atendimento para a população rural, não havia nada sobre Educação do Campo, nem tampouco sobre Educação Infantil do Campo.

Foi em 1998, que aconteceu o primeiro movimento em defesa de uma educação voltada para a população camponesa que fosse **no** e **do** campo, ou seja, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2004, p. 26). Segundo Caldart (2012) desse movimento surgiu a luta por uma “Educação do Campo”. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Contudo foi a partir dos debates no Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, que houve a decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, passando a ser reconhecida por Educação do Campo.

Após as reivindicações, em 2002 foi aprovada a primeira resolução que trata da Educação do Campo. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, anos depois, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2/ 2008, que estabeleceu as Diretrizes Complementares e consolidou na legislação a denominação de “Educação do Campo”, e, por fim, aprovou-se o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Vale salientar, que a Educação Infantil do Campo é reconhecida junto com a Educação do Campo, mas o primeiro documento legal que tratou das propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças do campo, foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, instituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Também vale destaque a aprovação da Lei nº 12.960/2014, que estabelece normas para o fechamento das escolas do campo, por ser um importante documento para a garantia do direito das crianças terem acesso à educação próximo de suas residências.

## 2.1 Infraestrutura escolar e sua importância no desenvolvimento da criança

Para falar da infraestrutura escolar, inicialmente é preciso refletir sobre sua importância para o desenvolvimento das crianças no contexto educativo. Para Garcia (2004, p. 139) a infraestrutura escolar pode ser reconhecida “[...] como um sistema de elementos estruturais, interrelacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessário para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno.”

Embora na Educação Infantil a infraestrutura não esteja ligada às questões de desempenho das crianças, também se faz extremamente significativa, pois os ambientes de aprendizagem favorecem o desenvolvimento infantil. Segundo Forneiro (1998), há uma importante diferença entre espaço e ambiente, especialmente para a Educação Infantil. Para ela o termo “espaço” refere-se ao espaço físico, incluindo locais e objetos, enquanto o “ambiente” refere-se não só ao espaço físico, mas ao conjunto espaço e relações que nele se estabelecem. Assim, no conceito de ambiente, que inclui as relações, contemplam-se também os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre elas e os adultos próximos.

Neste contexto, é oportuno ressaltar que em algumas situações, o prédio escolar pode ser novo, com pintura nova, mas não atende a necessidade das crianças. Como exemplo, banheiros inadequados, falta de áreas verdes, falta bebedouros e torneiras ao alcance das crianças etc. realidades muito comuns nas escolas, especialmente do campo. Isso significa que esse tipo de infraestrutura não representa um local que gera experiências, que amplia a autonomia e que coloca a criança como ator social.

Outra questão importante, diz respeito a utilização do espaço como um ambiente educativo. Há escolas em que as paredes estão repletas de cartazes e desenhos produzidos pelo(a) professor(a), sem espaço para exibir a produção das crianças. Torna-se um ambiente poluído visualmente, além de mostrar uma visão errônea da criança, pois muitos cartazes trazem personagens infantis, fadas, príncipes e princesas brancos, de olhos azuis, bastante diferente da

realidade. Como pontua Abramovich (1985, p. 77), “Entrando em salas de aula de escolinhas e escolonas, em geral, toma-se o maior susto... Uma olhada e já se percebe qual é a proposta da escola, como a professora encaminha o processo educacional, quais os valores em jogo”. Na mesma direção, Oliveira aponta,

Situações como essas ilustram o quanto a organização dos ambientes das instituições de Educação Infantil está em íntima relação com o projeto pedagógico construído por sua equipe. Se o projeto considera a criança como alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e interações impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto a continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia o quanto a criação de novos conhecimentos e interesses. (Oliveira, 2012, p. 75)

Carvalho e Rubiano (2010), também advogam que todos os ambientes construídos para as crianças deveriam atender a cinco funções referentes ao desenvolvimento infantil, com vistas a promover: a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento (cognitivo, social e motor), a estimulação de sentidos, a sensação de segurança e confiança e oportunidades para o contato social e a privacidade. Assim sendo, seja na cidade ou no campo, a infraestrutura contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança e, portanto, não podem ser construídos sem observar as necessidades educativas, sem considerar as especificidades da criança e sem respeitar o que determina os documentos oficiais.

## **2.2 O Plano de Ações Articuladas - PAR como política de estruturação das escolas.**

Em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto 6.094 foi instituído o Plano de Ações Articuladas – PAR (Brasil, 2007), com vistas a ser uma estratégia de assistência técnica e financeira. Iniciado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em que os entes federados em regime de colaboração, assinam um termo de adesão às políticas públicas, objetivando compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, ou seja, consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino para serem beneficiadas, após o diagnóstico de

suas realidades. Os Estados e Municípios devem elaborar suas ações obedecendo as quatro grandes dimensões do PAR:

1. Gestão educacional;
2. Formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar;
3. Práticas pedagógicas e de avaliação, e
4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

O recorte deste estudo trata da dimensão 4, por isso se faz necessário delinear às áreas de sua abrangência:

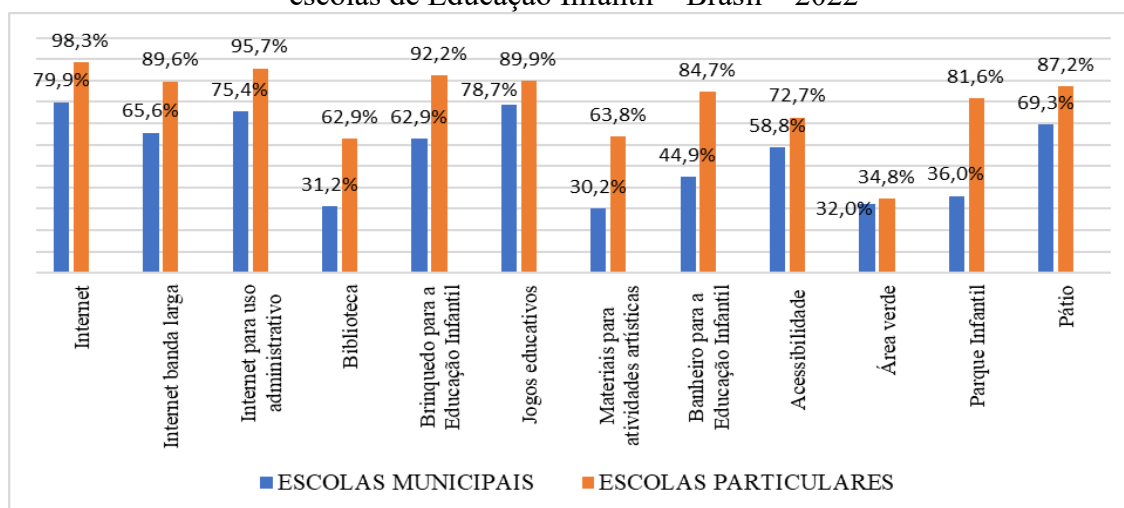
**Área 1** - Instalações físicas gerais;

**Área 2** - Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública;

**Área 3** - Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

Fica evidente, que poderiam ter elaborado propostas para melhorar a infraestrutura das instituições que atendem a Educação Infantil. Os dados contidos no Gráfico 1 demonstram que estas instituições não foram consideradas.

**Gráfico 1:** Recursos relacionados à tecnologia e à infraestrutura disponíveis nas escolas de Educação Infantil – Brasil – 2022



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022)

Como pode ser observado no Gráfico 1, a infraestrutura tecnológica na Educação Infantil das redes municipais no Brasil está aquém do necessário, pois a internet está presente em apenas 79,4% das escolas. A presença de internet banda larga é de 65,6% nas escolas

municipais e a internet para uso administrativo está disponível no percentual de 75,4%. Em relação à infraestrutura, apenas 44,9% dos estabelecimentos de educação têm banheiro adequado à Educação Infantil. Quanto à existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se percentuais baixos na rede municipal, respectivamente com 62,9%, 78,7% e 30,2%. Também no que diz respeito a existência de parque infantil ou mesmo de pátio nas escolas com oferta dessa etapa de educação, se mostra inferior na rede municipal, ou seja, distante do que é necessário para o desenvolvimento do trabalho que contemple a qualidade.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

O estudo realizado ancorou-se na abordagem quantiqualitativa e para a análise das informações fundamentou-se no método Materialismo Histórico Dialético, pois este permite a compreensão da realidade em sua totalidade. Para esta escolha considerou-se que os fenômenos educacionais são constituídos a partir da realidade social e histórica. Segundo Deitos e Sobzinski (2015, p.108) “No materialismo histórico e dialético, o conhecimento deve partir da análise da objetividade social, daquilo que existe na realidade, que é concreta”. Assim, as múltiplas determinações da totalidade, possibilitam a análise crítica, a percepção das contradições e a compreensão da realidade de fato.

Quanto à pesquisa realizada pelo GEPEDDECC, contou com a colaboração de 17.215 educadores, de 316 municípios baianos dos 27 territórios da Bahia, que responderam a diversas questões abertas e fechadas, por meio de questionário online (*Google forms*), entre estas, algumas relacionadas a Educação Infantil do Campo.

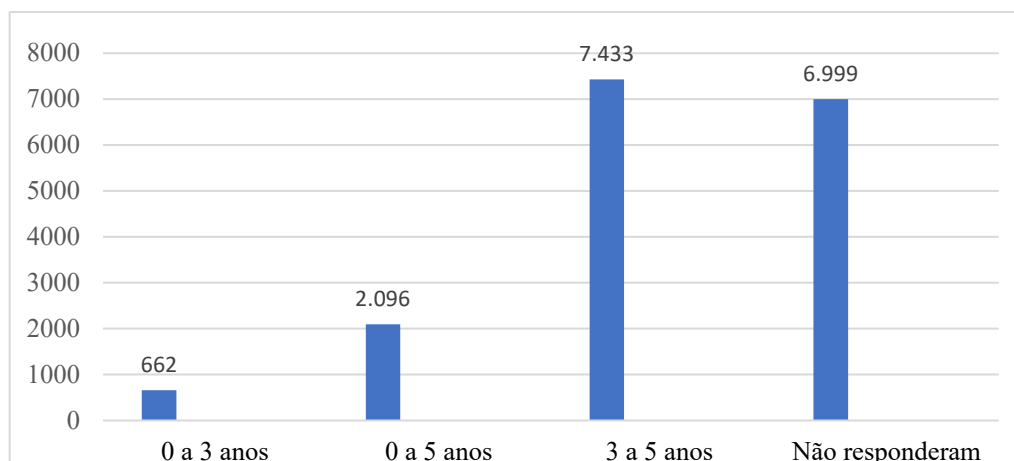
### **4 RESULTADOS DA PESQUISA**

No questionário efetivado, 5 perguntas foram diretamente relacionadas à Educação Infantil e a resposta relacionada à infraestrutura merece destaque. Quando perguntados a respeito da existência de turmas de Educação Infantil nas escolas nas quais trabalham. Dos

17.215 participantes, 16.034 responderam essa questão no questionário e destes, apenas 11.603 sinalizaram existir nas escolas onde trabalham turmas de Educação Infantil.

A segunda questão levantada diz respeito a faixa etária de atendimento nos locais onde os participantes atuam. O gráfico 2 traz o seguinte resultado.

**Gráfico 2:** Faixa etária das crianças atendidas



FONTE: Construído pela autora com base nos dados da pesquisa guarda-chuva do GEPEMDECC

O Gráfico 2 mostra que o atendimento às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos continua muito ruim na maioria dos municípios da Bahia, visto que de um universo de 10.191 educadores/as, apenas 662 apontaram trabalhar em estabelecimentos que atendem a essa faixa etária. Esses dados coadunam com os dados apresentados pelo Censo escolar de 2023 (INEP, 2024) em que no estado da Bahia, das 151.450 crianças matriculadas em escolas do campo na Educação Infantil, somente 51.477 estão matriculadas na faixa etária de 0 a 3 anos. Nessa mesma direção, dados da Pnad Contínua de 2023 (Brasil, 2024), atualizados em março de 2024, mostram que apenas 34,7% das crianças de 0 a 3 anos têm acesso à educação.

Neste contexto, fica notório que o estado da Bahia não tem conseguido cumprir com o que dispõe os documentos legais, pois a Educação Infantil para essa faixa etária está garantida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988-art. 208- Inciso IV): O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, segundo as artigos 20 e 30, a educação infantil é a “primeira etapa da educação básica” sendo oferecida em creches para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e em pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade; pelo Estatuto da

Criança e do Adolescente- (Lei nº 8.069/1990) e pelo Plano Nacional de Educação- PNE (Lei nº 13.005/2014), sendo que este último tem o período de duração de 2014-2024.

Quanto a segunda questão, sobre a formação necessária para trabalharem com a Educação Infantil, apesar de não está diretamente ligada à infraestrutura, vale mencionar, uma vez que é importante para compor o contexto das escolas que ofertam a Educação Infantil. Dos 10.375 participantes da pesquisa que responderam essa questão, apenas 6.384 afirmaram terem a formação necessária. Isso leva a reflexão que mesmo com o reconhecimento na legislação do direito das crianças pequenas à educação de qualidade, na prática, ainda existem muitos entraves quando se trata de formação de professores.

Porém, é mister afirmar que o professor/a tem um papel importante para o desenvolvimento das crianças, pois “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1995, p. 17). Corroborando com Saviani, Ostetto advoga que,

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças... não é uma fôrma... é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (Ostetto, 2000, p. 177).

Nessa perspectiva, é possível compreender que a formação do professor/a assume um aspecto necessário para o desenvolvimento da prática educativa e ao comparar com o que foi respondido na pesquisa se torna preocupante, uma vez que não dispor do conhecimento adequado, inviabiliza uma ação pedagógica emancipadora.

A questão sobre a estrutura, como já foi mencionado, merece destaque, uma vez que ao ser questionado se a estrutura da escola era adequada para atender a Educação Infantil, dos 10.354 que responderam à questão, 5.550 afirmaram que a estrutura era adequada, enquanto 4.804 afirmaram não ser adequada. O que surpreende é o fato de quase 50%, ou seja, a metade não estavam adequadas.

E para completar o quadro, a última questão levantada, buscou saber se a escola recebia brinquedos, livros e material pedagógico para a Educação Infantil. Dos participantes que responderam (10.197), 6.410 responderam afirmativamente, enquanto 3.787 responderam negativamente. Novamente se percebe um número expressivo de escolas que não contam com material essencial para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Essa conjuntura, chega a ser preocupante, levando a questionar: como tem sido a oferta da Educação Infantil às crianças do campo; como os docentes têm conseguido desenvolver seu trabalho frente a essa realidade, como as crianças têm conseguido avançar se tem uma ausência de infraestrutura básica nas escolas; onde ficam os parâmetros de infraestrutura e os parâmetros de qualidade previstos para instituições de Educação Infantil. Se faz necessário lembrar que,

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar o direito à liberdade, à exploração dos espaços, à brincadeira e à expressão de significados pelos movimentos, palavras, desenhos e outras formas de produção simbólica, bem como o direito das crianças à apropriação e construção dos conhecimentos e a ampliação do universo cultural. (DCNEI, 2009, p. 21).

As instituições que não dispõem das condições necessárias dificilmente conseguem atender as demandas, os interesses e contribuir para o desenvolvimento das crianças. Carvalho e Rubiano (1998, p. 126) afirmam que,

[...] a criança participa ativamente de seu desenvolvimento, por meio de suas relações com o ambiente físico e social e, [...] principalmente, por meio de suas interações com adultos e demais crianças [...]. A criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos.

Desse modo, a infraestrutura de uma instituição que atende crianças pequenas deve, de forma urgente, considerar como primeiro desafio, a ser enfrentado, na implementação de políticas públicas, pois o cenário apresentado neste estudo demonstra que ainda há um longo percurso para alcançar o patamar adequado para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar que a infraestrutura das escolas constitui um importante elemento para o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil, é que este estudo buscou apresentar reflexões e mostrou dados que comprovam o distanciamento do que está na legislação e o que acontece nas escolas dos municípios da Bahia, pois a infraestrutura possibilita a criação e organização de ambientes que favorecem a interação entre as crianças e seus pares, bem como das crianças com demais pessoas do espaço educativo,

Foi possível averiguar que muitas escolas não contam com infraestrutura adequada para o atendimento da Educação Infantil e essa realidade está presente em todos os Territórios de Identidade<sup>1</sup> da Bahia. Percebe-se com isso, que ainda há um longo percurso para se chegar a uma instituição que seja, de fato, de qualidade.

Vale ressaltar que as escolas que fazem parte dessa pesquisa, são escolas do campo, uma vez que os/as educadores/as que preencheram o questionário trabalham em escolas do campo. Talvez por esse motivo essa realidade não seja exposta com frequência, pois as escolas no/do campo sempre foram “esquecidas” pelos governantes que prioriza as escolas urbanas, por serem as mais visualizadas pela comunidade.

Tal situação mostra que crianças atendidas em um mesmo município tem o tratamento diferente, o que demonstra a falta de capacidade das autoridades para gerir os recursos, legitimando a desigualdade social. Se faz necessário políticas públicas que chegue até os que mais precisam. No caso das escolas do campo, fica evidente que ao negligenciar o atendimento de qualidade, nega o direito constituído e reforça a ideia de que por serem sujeitos do campo merecem menos.

Em suma, a infraestrutura continua sendo um grande desafio a ser superado para garantir uma educação de qualidade. As políticas públicas criadas ainda não conseguiram alcançar a todos, principalmente as crianças pequenas residentes em áreas rurais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça. Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. 1. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2010, v. 1, p. 75-96.

BAHIA. **Decreto nº 12.354** de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Disponível em: <https://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10> . Acesso em: 12 mar. de 2024.

---

<sup>1</sup> O estado da Bahia está organizado em 27 Territórios de Identidade. Os Territórios de Identidade da Bahia foram reconhecidos como divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia em 2010, por meio do Decreto 12.354 (Bahia, 2010). Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (Marques, 2019).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 10 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 22 de mar. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Acesso em: 24 de mar. de 2024

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: 166 [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf) Acesso em: 20 de mar. de 2024

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf) Acesso em 20 de mar. de 2024

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 03 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 de mar. de 2024

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembre-2010/file> Acesso em 18 de mar. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2018. Disponível em: <https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>. Acesso em 08 de mar. de 2024

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006c, v.1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024

BRASIL. **Resultado da pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso em 22 de mar. de 2024

CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salette Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R Bonagamba. **Rede social de crianças pequenas em creche: análise por proximidade física e atividade compartilhada**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 1998. v. 12 (2).

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: Oliveira, Zilma Ramos de. (org.). **Educação Infantil**: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116 - 142

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaína Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, v. 25, n. 63, p. 101-118, 2015.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229 - 280

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica> . Acesso em: 28 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2000**. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica> . Acesso em: 28 mar. 2024

MARQUES, Tatyane Gomes. **Um pé na roça - outro na universidade**: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org.). **O trabalho do professor de Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995

Autor 1:

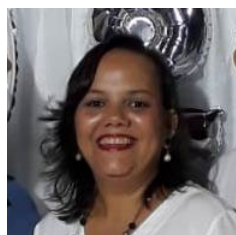
Euza Souza Sampaio Silva

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestra em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Membro do Gepemdecc – PPGED/ UESB e Professora de Educação Infantil na rede municipal de Correntina-BA.

Email: [euza.sampaio@hotmail.com](mailto:euza.sampaio@hotmail.com)

Lattes : <https://lattes.cnpq.br/5335506585066250>

Orcid:  <https://orcid.org/0000-0002-7203-6753>



Autor 2:

Arlete Ramos dos Santos

Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem



(DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo.

E-mail: [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>