



## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: DIREITO E QUALIDADE OU CUMPRIMENTO LEGAL?**

Daliana Loffler - UFSM  
Priscila Arruda Barbosa – UFSM

### **Resumo:**

O trabalho que segue procura compreender como está o atendimento educativo às crianças de 0 a 5 anos de idade no município de Santa Maria, especificamente no que tange aos bebês e as crianças das zonas rurais. Os estudos que constituem este texto baseiam-se nos Projetos de Pesquisa de Mestrado “Ouvindo crianças: o que elas sabem/pensam/falam sobre professores” e “Práticas Educativas no berçário: o que diz a política educacional, o que se faz na escola” O que pode-se evidenciar até o presente momento é que tanto o atendimento às crianças de Zona Rural quanto as de berçário constitui-se deficitário no município de Santa Maria, haja vista a constituição de apenas 1 escola infantil na zona rural e 3 escolas de educação infantil com berçário para crianças de 4 meses a um ano, de um montante de 21 escolas municipais. Posto isso, nos indagamos quanto a preocupação do município com a educação das crianças pequenas tanto da zona urbana, quanto da rural. Embora ambas, tenham suas particularidade.

**Palavras-chave:** Atendimento – bebês - zona rural.

### **Introdução**

É sempre muito desafiador procurar entender o que um município compreende sobre Educação Infantil, bem como quais são seus fundamentos legais e como isso se dá na prática. Escolhemos trabalhar com os bebês e as crianças de zona rural porque são sujeitos pouco presentes nos documentos legais e discursos referentes à educação infantil no município de Santa Maria/RS, o qual localiza-se na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul e é composto por aproximadamente 261.031<sup>1</sup> mil habitantes, desse total 15.214 mil (5,9%) com idades entre zero e cinco anos, aptas a frequentar as escolas infantis. Constatando isso questionamos: onde estão sendo atendidos (as)? Em quais espaços? Como é este espaço? Todos (as) estão tendo acesso a esse atendimento? Em que condições esse trabalho acontece? Quem são os profissionais que atuam com essas crianças? Dentre tantas outras questões...A partir do que num primeiro momento chamamos de inquietações, e da convergência de duas Pesquisas de Mestrado sobre Educação Infantil municipal foi que constituiu-se a problemática norteadora deste trabalho: “Como está o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos de

---

<sup>1</sup> Todos os dados demográficos são oriundos Censo 2010, do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística.

idade no município de Santa Maria, no que se refere aos bebês e as crianças das zonas rurais?”.

Cumprе salientar, que tanto a pesquisa sobre as crianças da zona rural quanto a dos bebês, não buscam em seu âmago entender a situação do atendimento educativo municipal a essas crianças, mas sim, respectivamente, ouvir as crianças da zona rural e perceber a efetivação ou não da política pública para a prática pedagógica no berçário. Porém, devido aos primeiros dados encontrados, as considerações serão ampliadas para análises preliminares de situações das pesquisas exploratórias.

### **Definindo conceitos: criança e infância**

Para que as presentes pesquisas pudessem desenvolver-se, sentimos a necessidade de estabelecer algumas definições conceituais, principalmente no que diz respeito a *crianças* e *infâncias*. Pensar em uma conceitualização específica para “criança” e “infância”, é algo recente e que aos poucos vem sendo consolidada. Estudos principalmente fundamentados na Sociologia, Antropologia, História e Pedagogia constituem um vasto referencial teórico sobre essas questões, servindo como principais aportes teóricos para as pesquisas em Educação Infantil.

Um dos primeiros registros teóricos sobre esse tema aparece na obra de Ariés (1988) que relata historicamente a criança e a vida familiar. Aqui infância é compreendida como uma experiência social diferente daquela do adulto, a qual não tem nenhuma relação com o mundo adulto, a essa concepção o autor denomina “sentimento de infância”. Esse sentimento era compreendido então como um reconhecimento das características particulares da criança e nas possibilidades de um dia vir a ser um adulto. Assim, o ser humano passava por duas etapas na sua vida, enquanto pequeno aguardava para tornar-se adulto e desempenhar as atividades que lhes convinha, não havendo uma distinção entre ser criança e ter infância, e depois adulto, ativo na sociedade desempenhando o seu papel que fora aprendido enquanto criança.

Os estudos da Antropologia sobre o significado de ser criança na sua e nas diferentes culturas, contribuíram para a não universalização conceitual. Antropologicamente os termos “criança” e “infância” contemplam especificamente um determinado período de vida dos sujeitos nas suas relações com a cultura e sociedade da qual fazem parte, podendo inclusive existir ou não de acordo com a compreensão de cada grupo social. Nesse sentido, é preciso pensar o que é ser criança no contexto de que se fala e de que infância se está falando. A antropologia da criança (Cohn, 2005), reconhece e solicita atenção para que aquilo que muitas

vezes é dado como natural, é na realidade uma construção sociocultural, e isso os pesquisadores precisam considerar e dar conta.

Tradicionalmente, para a Sociologia, a criança e a infância através dos processos de socialização se adaptam para internalizar a sociedade (Delgado e Müller, 2005). Porém para a sociologia interpretativa que busca compreender a criança na 2ª modernidade (Sarmiento, s/d) a infância é vista como categoria social com características próprias, e crianças como reconstrutoras ativas dos seus próprios lugares na sociedade contemporânea.

Ainda do campo sociológico, Prout (2010), apresenta as mudanças que contribuíram para alterar as condições e as experiências da infância, desestabilizando os conceitos sobre o que ela é e o que ela deveria ser. O autor trabalha com duas condições de ser criança – criança em perigo e criança perigosa. Por ser considerada frágil e correr perigo deve estar em um local seguro e preferencialmente “vigiado” por adultos. Por outro lado, marca a criança como “perigosa” – seres personificadores “dos supostos males da sociedade contemporânea, como a criminalidade, decadência moral, consumismo e fracasso financeiro” (Prout, 2010, p.24). E, entre meio a essas duas concepções de criança, as preocupações com a infância da sociedade do século XX perdem-se... restando a infância ser controlada e governada. Recorrendo ao conceito de “infância cívica”<sup>2</sup> o autor supera essa compreensão limitada de infância assinalando para que as representações públicas e políticas das crianças superem a idéia da suposta incapacidade infantil de contribuir para o debate público, ou seja, a criança é vista aqui como um ser capaz.

Até aqui, pode-se perceber que cada campo teórico olha para “criança” e “infância” sob os aspectos do seu campo específico de estudo. A História, apresenta as condições temporais em que esses conceitos aparecem; a Antropologia ao procurar compreender o homem e as suas relações de cultura traz esses conceitos com sendo específicos para cada cultura; a Sociologia ao olhar para os sujeitos e o modo como estabelecem as suas relações sociais, reconhece “criança” enquanto um grupo social que através dos processos de socialização constroem a sua infância. E para nós, pedagogos(as) que temos como foco de trabalho a educação, o que significa “criança(as)” e “infância(as)”? Quais as contribuições dos estudos apresentados até aqui para compreendermos os sujeitos com os quais trabalhamos? Na busca de referências que pensem essas categorias a partir da Pedagogia, tem-se as colaborações de Kramer (2007), Müller (2010), Delgado e Müller (2005) e Oliveira-

---

<sup>2</sup> Que todas as crianças tenham um nível adequado de recursos econômicos, sociais e culturais. (O’Neill, 1994 *apud* Prout, 2010).

Formosinho (2008), referenciais que fundamentam as nossas concepções de *crianças e infâncias*.

Para Kramer, pesquisadora com vasta produção na área da Educação e Infância (2007; 2006; 2003; 2000; 1992; 1986), a infância é compreendida como categoria social, histórica humana e um período da vida de cada um (do nascimento até aos dez anos aproximadamente). Isso implica em reconhecer que “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade” (Krammer, 2007, p.14), ou seja, as crianças da sociedade não são todas iguais e tampouco possuem a mesma infância: algumas podem estar freqüentando a escola e brincando, enquanto outras, trabalham e colaboram no sustento de seus familiares. Cabe-nos, como pesquisadoras, que são infâncias diferentes, infâncias que são vividas de acordo com o contexto social no qual a criança está inserida. Na perspectiva da autora, o que é específico da infância é o “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (Ibid, p15). O que não significa que as crianças que trabalham desde a mais tenra idade não tenham infância.

Percebe-se na posição da autora uma aproximação aos conceitos sociológicos. Mas o que especifica sua posição é a defesa de que todas as crianças tenham o acesso à educação, e que nesse espaço suas singularidades, determinações sociais e econômicas, reconhecidas enquanto diversidade cultural, sejam aliadas na luta por justiça social e igualdade. Desse modo, a escola é um lugar no qual a criança tem – ou deveria ter - garantido o direito de brincar, aprender, interagir e ser amada, condições básicas para o seu desenvolvimento.

Fernanda Müller (2010, p.14), colabora com esse estudo ao afirmar que infância “é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo”. Essa singularidade se dá porque as crianças enquanto seres ativos fazem aquilo que desejam e, ao mesmo tempo, universalmente, a infância é amparada, sem distinções por legislações que buscam garantir o seu bem estar, assim como pelos princípios esperados dos adultos em relação às crianças. Enquanto que se é criança pela possibilidade de nos relacionarmos com outros grupos geracionais, desse modo, dependendo da posição social da criança pode-se pensar a infância como etapa geracional.

Esta etapa geracional constituída biológica, social, psicológica e historicamente, também foi assimilada pela Pedagogia como campo de estudos e, sobretudo, campo de práticas e pesquisas, constituindo fértil produção para a área da educação infantil e dos estudos da infância. Nesse sentido, destacamos a contribuição de Júlia Oliveira-Formosinho a qual destaca as características e as especificidades das crianças para as práticas pedagógicas escolares.

Para a Pedagogia da Participação (Oliveira-Formosinho, 2008), a criança é vista como um ser ativo, questionador, capaz de participar do planejamento das atividades, levantar hipóteses, investigar e cooperar na resolução de problemas. É um ser que interage intensamente, com crianças com adultos e com o meio. Ou seja, a criança é vista como um ser que tem potencial para fazer. Desse modo, compartilho com essa concepção de criança, por acreditar, que ao ouvir o que elas têm a dizer do seu modo sobre professores é possível repensar as práticas pedagógicas em Educação Infantil.

Nesse sentido, Faria (1994) também vê a criança

como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelece trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos (FARIA, 1994, 213, p.4)

Nota-se que autora trabalha com uma concepção de “rede de vínculos afetivos”, a qual é responsável por essa forma sofisticada com a qual a criança comunica-se. Nesse sentido cabe ressaltar que, apesar de ser reconhecida a autonomia da criança, isso não significa que ela é totalmente independente e auto-suficiente, uma vez que ao estar em um processo de desenvolvimento e de construção de si precisa dos adultos para determinadas situações. Essas situações envolvem a garantia das necessidades básicas de vida como a alimentação, carinho, segurança, afeto, higiene, educação... Porém, ela sozinha sabe escolher do que quer brincar, dizer por que não gosta de determinada situação e inclusive opinar sobre determinados assuntos ou situações sobre as quais tem conhecimentos.

Nesse sentido, Faria (2009)<sup>3</sup> e as demais autoras, ao prefacear “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças” reconhecem que infância e criança não são sinônimos. Sendo assim apontam que “a infância, entre outros aspectos, é entendida como condição social de ser criança e contribui tanto para a melhoria de tal condição como para a constituição desse ser humano de pouca idade” (Faria, 2009, p. vii). Então, a infância faz parte do ser criança, esta, está presente em todos os lugares construindo a sua infância através dos diferentes modos de interação com os outros e com o mundo.

A partir das perspectivas apresentadas compreendo que “ser criança” é uma etapa da vida comum a todos os seres humanos, mas com especificidades. Independente do contexto em que estão inseridas, são reconhecidas enquanto sujeitos de direitos e ativos na sociedade. Vê-las como sujeitos ativos requer reconhecer que são capazes, de uma forma ou outra, de dizer a sua palavra. Assim produzem e conduzem a sua “infância”, influenciada pela cultura e

---

<sup>3</sup> As autoras trabalham na perspectiva de uma Pedagogia da Infância.

pela história, atribuindo-lhe um caráter não universal, uma vez que se faz específica para cada criança.

As crianças possuem características que não permitem concebê-las enquanto um adulto em miniatura, mas que lhe asseguram o direito de ser o que se é. Ao falar de criança toma-se a idade para defini-la, inclusive em alguns documentos legais<sup>4</sup>, porém esta é apenas uma questão biológica, importante para o delineamento da políticas, mas não pode ser único, exclusivo. Nem todas as crianças de sete anos, por exemplo, agem da mesma forma, ou possuem exatamente o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, assim compreende-se porque algumas crianças já lêem com seis anos, outras com cinco e outras com sete. O que as torna singulares nas suas pluralidades são suas vivências, específicas em cada cultura.

### **As crianças da Zona Rural**

Ao longo do caminho de estudo e preparação deste trabalho teve-se contato com muitas pesquisas<sup>5</sup> sobre crianças, infâncias e o atendimento a elas, os quais se davam principalmente em espaços localizados nas zonas urbanas das cidades. Mas, não existem crianças somente na zona urbana das cidades, e as de zona rural? São atendidas? Não são? De quem e onde recebem atendimento? Quem as ouve? Pensando nessas questões e na tentativa de buscar um contexto de pesquisa diferente dos que permeiam as produções científicas nessa área encontramos na Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte a parceria que buscávamos.

Do total de munícipes, 12.648 (4,9%) mil residem no que é considerada a Zona Rural do Município<sup>6</sup>, não foi possível encontrar especificamente o número exato de crianças com idade entre zero a cinco anos residentes nas zonas rurais, mas é facilmente dedutível que elas têm um acesso restrito à Educação Infantil, uma vez que o Município tem somente uma escola rural de educação infantil assim considerada<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente compreende o ser acriança até 12 anos de idade (BRASIL, 1990), a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente considera criança todo ser humano menor de 18 anos de idade (ONU, 2010).

<sup>5</sup> A saber, na 34ª Reunião da ANPED, dos 15 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos apenas um tratava das crianças de zona rural e um de crianças indígenas.

<sup>6</sup> O Município, para fins administrativos, é dividido em nove Distritos, podendo haver Sub-Distritos, que compõem-se de zona rural e urbana (SANTA MARIA, 1997).

<sup>7</sup> Ver Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED). Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/100-escolas>> Acessado em 30 Nov. 2011.

Para entrar nesse contexto de pesquisa sentiu-se a necessidade de buscar e compreender a dicotomia *rural x campo*, muito frequente em textos legais e publicações científicas sobre a área. Nesse sentido, Rodrigues (s/d) esclarece que para compreender a utilização desses dois termos ao referir-se ao não urbano é preciso compreender os pensamentos que permeiam essas relações. Segundo a autora

a expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho (...). A expressão educação rural foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definir políticas públicas de ação para estes espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes, mas, no entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um único paradigma, o urbano (...). O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, mineiro e outros. Nessas circunstâncias, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, depredatória, concentradora de bens, o lugar do latifúndio, da escravidão, exclusão social e da expropriação de uns em detrimento de outros (RODRIGUES, s/d).

Fortemente marcado no período getulista, a educação rural tida como compensatória e reprodutora da cultura dominante, abandona os valores e culturas próprias dos sujeitos que viviam nas zonas rurais. Esse modo de compreender a educação para o mundo rural muda a medida que os movimentos sociais em especial os relacionados à reforma agrária ganham força, mostrando que o homem do campo também possui as suas especificidades, a sua cultura, e que isso pode ser o ponto de partida para a educação no campo. Sendo assim, começa-se a “organizar um trabalho diferenciado nas escolas do campo, com o intuito de promover uma educação voltada para as especificidades dos povos do campo” (RODRIGUES, s/d).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo<sup>8</sup> (Brasil, 2002) pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção,

---

<sup>8</sup> Resolução CNE/CEB 01/04/2002.

através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Nesse documento encontra-se uma breve referencia ao trabalho em Educação Infantil. Estabelece-se que com base na legislação educacional visa-se adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) mas que a identidade dessa escola é definida pelas questões da sua realidade. Também, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará o atendimento à Educação Infantil. Quanto as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (DCEM, 2011) não foram encontradas referenciais explícitos para o trabalho com a escola de educação infantil situada na zona rural da cidade. O se faz presente neste documento, de modo implícito, é “o trabalho em diferentes tempos e espaços”(DCEM, p.127, 2011), subentendendo-se que há possibilidades de que a pratica pedagógica seja explorada de diferentes modos.

Dado o comprometimento do Poder Público com o atendimento de qualidade às crianças de Educação Infantil, é no mínimo questionável, porque em um município com um amplo índice demográfico como é o caso de Santa Maria existe somente uma escola no campo de educação infantil? Procurando expandir a rede de atendimento infantil e suprir suas carências o município de Santa Maria aderiu ao programa de assistência financeira ProInfância<sup>9</sup>, vinculado ao Ministério da Educação, em novembro de 2011, o qual prevê a instalação/reforma de mais 6 unidades de educação para crianças de 0 a 5 anos em Santa Maria/RS<sup>10</sup>. Evidenciando assim uma certa preocupação do poder público com o atendimento das crianças da zona urbana, uma vez que nenhuma dessas unidades de educação contempla o atendimento à zona rural da cidade. É preocupante saber que muitas crianças, residentes em zonas rurais, estão tendo negado o seu direito de freqüentar uma escola de educação infantil pública e de qualidade. Mas, mesmo com os avanços previstos situações de descaso e “(des)lugares”<sup>11</sup> ainda permeiam os trabalhos nos berçários municipais.

### **Os bebês... onde estão em Santa Maria ????**

---

<sup>9</sup> Esse programa prevê a reforma e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas da educação infantil, disponível em [http:// WWW.fn.de.gov.br/index.php/programas-proinfancia](http://WWW.fn.de.gov.br/index.php/programas-proinfancia) .

<sup>10</sup> Informação baseada na noticia publicada no Jornal de veiculação municipal Diário de Santa Maria em 24/02/2012. Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/dsm/rs/imprensa/4,38,3673764,19069>. Quadro das escolas beneficiadas disponível em <http://www.clicrbs.com.br/pdf/13076232.pdf> .

<sup>11</sup> Expressão utilizado por Gobbato (2011), para se referir a não consideração dos bebês como sujeitos sociais.

Historicamente, a creche se configurou com um espaço de atendimento as necessidades físicas e higiênicas das crianças de 0 a 3 anos. Mas será que essa concepção mudou ao longo dos anos? Que concepções de criança e de práticas educativas circunscrevem o universo das creches? As crianças são consideradas sujeitos de direitos?

Partindo da análise destes questionamentos, podemos inferir que o município de Santa Maria, apesar de apresentar uma rede de educação infantil com 24 escolas, ainda prioriza o atendimento as crianças maiores de 2 anos em detrimento das menores, haja vista que apenas 5 escolas infantis tem berçário e destas, apenas 3 escolas municipais de Santa Maria tem berçário 1 (de 0 a 1 ano) e berçário 2 (1 a 2 anos). É como se a escola infantil, circunscrita pelo universo da creche e da pré-escola, fosse um espaço exclusivo para as crianças maiores. Ou seja, crianças que falam, andam e se alimentam autonomamente e, os bebês por serem heterônomos, dependes dos adultos para a provimento de suas necessidades, acabam sendo pormenorizados nos espaços escolares.

Pensando na problemática dos berçários de Santa Maria é que propomos um estudo que busca investigar a concepção de práticas educativas para o berçário que os documentos oficiais trazem e que a escola infantil realiza. Afinal existe uma singularidade entre o que se propõe enquanto política educativa para a educação infantil (contexto macro) e o que as escolas de educação infantil a partir da prática de seus professores (contexto micro) realizam?

A respeito das ambigüidades entre o que se institui na propositura nacional e municipal e o que se constitui nas práticas educativas, Campos (2008) advoga que

O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade” (ibid, p.27).

Assim, embora se estabeleça na propositura legal, o bebê como sujeito ativo, que a partir de suas múltiplas linguagens interage com o contexto e que a ele deve-se oportunizar práticas sociais, no universo das escolas infantis, os bebês muitas vezes, são considerados incapazes porque biologicamente, ainda não adquiriram todos os aparatos motores, lingüísticos e cognitivos. E, neste processo, o trabalho do professor se configura apenas como um cuidador das necessidades físicas, higiênicas e alimentares. Com isto, não estamos

dizendo que não é importante o ato de cuidar, pelo contrário, ele é imprescindível, no entanto, não pode ser somente este, o norteador das atividades educativas do profissional do berçário.

A questão que se coloca atualmente para a Educação Infantil é rever e orientar as práticas educativas otimizadas pelos profissionais que trabalham com as crianças pequenas, em especial, os bebês, como forma de subsidiar “contextos educativos humanizantes” (FORMOSINHO,2002) que visem o desenvolvimento global da criança, através da unidade educação e cuidado. É imprescindível, superar a concepção de que os momentos relativos à alimentação, a troca de fraldas ou roupas e o banho, se restrinjam apenas ao cuidado, e que a função educativa esteja intrinsecamente relacionada às atividades ditas pedagógicas e dirigidas. “O conhecimento por si só não é suficiente. O cuidado adequado deve ser não somente educacional, mas também sensível e compreensivo” (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006, p. 16). Então, todas as ações no berçário são educativas, inclusive o cuidado. O bebê, por ser ainda pequeno, não é capaz de desenvolver o seu autocuidado e, cabe ao profissional da educação proporcionar situações de conhecimento para o bebê, a partir de desafios que inicialmente, não seja capaz de realizar sozinho, mas decorrente da interação com este, poça adquirir conhecimentos para realizá-lo e de maneira subseqüente, adquira sua autonomia.

E isto está na gênese do trabalho com bebês, que é ser de cuidado-educativo. Onde não há distinção entre educação e cuidado, ao contrário eles são indissociáveis, na medida em que a criança consegue a partir do contato com o outro, imprimir sentido e significado as ações e falas deles. De posse disto, passa então a dar respostas a essas manifestações adultas através de suas múltiplas linguagens.

Os bebês e as crianças pequenas estão construindo suas primeiras aprendizagens e, em todas as situações aprendem: quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando as pernas. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

Logo, a escola da infância, embora preveja a complementaridade das ações da família, se difere, pela intencionalidade e organização de seus processos educativos, envolvendo as crianças como sujeitos ativos no reconhecimento de si, dos outros e do seu meio cultural, através de suas múltiplas possibilidades de expressão e linguagem.

[...] as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL,2009, p.09).

Contudo, pelo próprio dualismo histórico no processo de constituição da identidade da Educação Infantil, ora assistencialista, ora educativa, ainda hoje é possível encontrar instituições que priorizam práticas de cuidado como sinônimo de assistência e custódia e, escolas infantis que buscam preparar as crianças para o ensino fundamental. Da mesma forma, instituições que fragmentam o binômio cuidado e educação em ações distintas muito embora, os proclame como inseparáveis.

## **Conclusões**

Decorrente das análises supracitadas e após termos revisado e refletido sobre os objetivos que estão norteando nossas pesquisas, conseguimos perceber, até o presente momento que, embora a Educação Infantil seja a primeira etapa da Educação Básica brasileira, ela ainda precisa receber maiores atenções pelo poder público, uma vez que as vagas são ínfimas, o que faz com que cada instituição as distribua conforme as necessidades familiares, não sendo, portanto direito da criança, como se estabelece no contexto da legislação nacional para a educação.

Compreendemos então, que o atendimento às crianças pequenas das zonas rurais se faz tão importante quanto às de zona urbana, uma vez que ambas possuem o direito de acesso a este. O atendimento é legalmente reconhecido como de qualidade, com profissionais capacitados e funções próprias, reconhecendo as especificidades das escolas do campo. Porém, questionamos até que ponto isso se concretiza de fato, dadas as situações expostas. Não nos cabe julgar uma espera ou outra, mas sim exigir dos poderes públicos que o que encontra-se legalmente instituído se efetive na prática.

Com relação ao universo do berçário, evidenciamos que são importantes estudos sobre esta faixa etária, uma vez que, os aportes teóricos ainda são poucos, o que de certa forma contribui para seu pouco reconhecimento em nível global. Também salientamos que a indissociabilidade entre educar e cuidar é gênese que circunda a Educação Infantil, porém ainda é muito presente nas práticas em turmas de berçário o reconhecimento do cuidado como elemento substancial das atividades de rotina, seja pela própria idade das crianças ou pela própria organização espacial que é preparada para ambos os momentos.

Até aqui nos deparamos com uma série de documentos legais, estudos teóricos e atitudes práticas, não suficientes, mas importantes para a construção de uma base sólida para começarmos a compreender a importância das crianças para a rede municipal de ensino de

Santa Maria. Dada a limitação de tempo e espaço para a construção deste texto não ouvimos dos gestores suas explicações sobre essas situações, uma vez que as pesquisas ainda encontram-se em andamento.

Por fim, partilhamos da concepção de que ao realizarmos este estudo não demonstramos fatos ou dados, mas nos sentimos cada vez mais instigadas a repensar os limites e perspectivas para a educação infantil.

### **Referências bibliográficas**

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ªed. São Paulo: LTC, 1998.

BRASIL. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 01 de 07 de Abril de 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, DF: Senado. Resolução CNE/CEB 01/04/2002 .

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3ªed. São Paulo: Cortez. 2008.

COHN. C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed.,2005.

DELGADO. A.C.C; MÜLLER. F. **Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v.5, n.125, p. 162 – 179, maio/ago. 2005.

FARIA. A. L.G. **A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 69, p. 60-91, 1999.

FORMOSINHO – OLIVEIRA, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação**. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, TIZUKO M.; PINAZZA, Mônica (orgs). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando como passado Construindo o futuro*. Porto Alegre Artmed, 2007.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMMER. S. **A infância e sua singularidade.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro de (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

KRAMER, S, Infância, cidadania e educação. In: PAIVA, A, EVANGELISTA, A. PAULINO, GE VERSIANIN, 7 (Org) **No fim do século:** a diversidade. O Jogo do Livro infantil e Juvenil. Editora Autêntica/CEALE, 2000, p.9-36;

KRAMER, S. Direitos da criança e projetos políticos pedagógico de educação infantil. In BASILIO, L e KRAMER, S **Infância educação e direitos humanos.** São Paulo, Ed. Cortez. 2003. p.51-81

MÜLLER. F. (Org.) **Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo. Cortez, 2010.

RICHTER, Sandra Regina Simonis ; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** Revista do Centro de Educação, vol.35, nº 1p.85-95, jan-abr.2010.

SANTA MARIA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal,** 2011.

### Referências Digitais

RODRIGUES. A. C. S; SILVA. C. C; SANTOS. C. E. R; MOURA. T. S. **Educação Infantil no campo: conhecendo e discutindo sua realidade.** Disponível em: [http://www.cchsa.ufpb.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=111&tmpl=component&Itemid=28](http://www.cchsa.ufpb.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=111&tmpl=component&Itemid=28). Acessado em 10 Out. 2011.

SARMENTO. M. J. As culturas na infância na encruzilhada da 2ª modernidade. Universidade do Minho. Instituto de estudos da criança. Portugal. Disponível em [http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf). Acessado em 20/08/2011. Acessado em 12 Set. 2011.

KRAMER, S. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

