

## A retomada da política da Educação Infantil do campo, das águas e das florestas: apontamentos para reflexões sobre as demandas das famílias<sup>1</sup>

*The policy of Early Childhood Education in the countryside, waters and forests:  
notes on family demands*

*La política de educación de la primera infancia en zonas rurales:  
reflexiones sobre las demandas de las familias*

Luciana Pereira de Lima<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia

Ana Paula Soares da Silva<sup>3</sup>  
Universidade de São Paulo

**Resumo:** O artigo tem como objetivo apresentar e discutir aspectos da demanda das famílias sobre o atendimento em creche/pré-escola em territórios rurais, trazidos no processo de retomada da pauta da Educação Infantil do campo, das águas e das florestas (EICAF), por meio da construção coletiva e participativa do Projeto “Indicadores de Qualidade da EICAF – IndiqueEICAF” (FAPESP PPPP 2023/10272-0). O IndiqueEICAF é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade de Educação Infantil (PNQEEI). Os dados foram levantados em Oficinas realizadas no Nordeste, Sudeste, Sul e Norte do país, com diferentes atores sociais da educação infantil, da educação do campo, gestoras/es, professoras/es e pesquisadoras/es. Elas produziram documentos do MEC, com sistematizações sobre as propostas e debates ocorridos. O material foi tratado qualitativamente, sendo construídos dois eixos analíticos para o entendimento das permanências e desafios do atendimento às demandas das famílias, que repercutem no debate sobre a qualidade da EICAF. Os consensos nas discussões, traduzidos e materializados em pré-indicadores, reafirmam e radicalizam as posições sobre o atendimento necessariamente no território, sensível às diversidades das famílias e comunidades, e enraizado culturalmente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Creche; Pré-escola; Família; Rural.

**Abstract:** The article aims to present and discuss aspects of family demands regarding access to early childhood education (nursery and preschool) in rural territories, as brought forth during the process of reinstating the agenda of Early Childhood Education for Rural, Riverine, and Forest Communities (EICAF). This discussion emerges from the collective and participatory development of the project “Quality Indicators for EICAF –

<sup>1</sup> Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo financiamento do Projeto. Processo FAPESP 2023/10.272-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia e Pós-doutora pela Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP. Professora adjunta na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [luciana.lima@ufu.br](mailto:luciana.lima@ufu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0461476961455932>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2443-3794>.

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia e Pós-doutora pela Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP. Professora Livre Docente da Universidade de São Paulo no curso de Psicologia e Pós-graduação da FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: [apsoares.silva@usp.br](mailto:apsoares.silva@usp.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9207972960390849>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>.

IndiqueEICAF” (FAPESP PPPP 2023/10272-0). The initiative is carried out by the Brazilian Ministry of Education (MEC) as part of the implementation of the National Parameters of Quality and Equity in Early Childhood Education (PNQEEI). Data were collected in workshops held across the Northeast, Southeast, South, and North regions of Brazil, involving various social actors from early childhood education, rural education, school administrators, teachers, and researchers. These workshops resulted in the production of MEC documents systematizing the proposals and debates that took place. The material was analyzed qualitatively, leading to the construction of two analytical axes to understand the continuities and challenges in addressing families’ demands, which in turn influence discussions on the quality of EICAF. The consensuses emerging from these debates—translated and materialized into preliminary indicators—reaffirm and deepen the stance that educational provision must necessarily take place within the local territory, be responsive to the diversities of families and communities, and remain culturally grounded.

**Keywords:** Childhood Education; Daycare; Preschool; Family; Rural.

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo presentar y discutir aspectos de la demanda de las familias sobre la atención en guarderías infantiles/preescolares en territorios rurales, planteados en el proceso de retomada de la agenda de la Educación Infantil del campo, de las aguas y de los bosques (EICAF), mediante la construcción colectiva y participativa del Proyecto «Indicadores de Calidad de la EICAF – IndiqueEICAF» (FAPESP PPPP 2023/10272-0). El IndiqueEICAF es desarrollado por el Ministerio de Educación Brasileño (MEC), en el marco de la implementación de los Parámetros Nacionales de Calidad y Equidad de la Educación Infantil (PNQEEI). Los datos se recopilaban en talleres realizados en el noreste, sureste, sur y norte de Brasil, con diferentes actores sociales de la educación infantil, la educación rural, gestores/as, maestros/as e investigadores/as. Estos talleres dieron lugar a documentos del MEC, con sistematizaciones sobre las propuestas y los debates desarrollados. El material se trató de forma cualitativa, construyendo dos ejes analíticos para comprender las permanencias y los retos de la atención a las demandas de las familias, que repercuten en el debate sobre la calidad de la EICAF. Los consensos en las discusiones, traducidos y materializados en preindicadores, reafirman y radicalizan las posiciones sobre la atención necesariamente en el territorio, sensible a las diversidades de las familias y comunidades, y arraigada culturalmente.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Guardería infantil; Preescolar; Familia; Rural.

---

**Recebido em:** 18 de julho de 2025

**Aceito em:** 02 de outubro de 2025

---

## Introdução

A política nacional da Educação Infantil do campo, das águas e das florestas (EICAF) é recente no nosso país e remonta ao início dos anos 2000 na agenda governamental. Embora a preocupação com essa etapa da Educação Básica (EB) tenha estado presente já no movimento da chamada Educação do Campo (EC) e se positivado pela menção à Educação Infantil (EI) nas Diretrizes que instituíram essa modalidade no ensino (Brasil, 2002), é somente após 2008 que a EICAF começa a se esboçar como um campo capaz de mobilizar interesses da política própria da EI.

Como já discutido por Silva e Coelho (2023), naquele ano, com a realização de um seminário interministerial promovido no Ministério da Educação (MEC), foram iniciadas as articulações intersetoriais com vistas a inaugurar um processo que visava enfrentar o silenciamento e a fragmentação das políticas para educação das crianças dos territórios rurais. Mais do que isso, ali foi dado um importante passo para integrar o tema na agenda política que se constituía naquele momento na EI e comprometê-la com a superação do duplo processo de invisibilização das crianças desde bebês moradoras nos territórios rurais, produzido, dentre outras coisas, também pelas próprias políticas educacionais, sejam elas da EI ou da EC.

Pode-se dizer que, se por um lado, a EC representou um movimento social, político, pedagógico e paradigmático no campo educacional, de enorme importância para as populações do campo e sem paralelo em outros países, por outro, em virtude de suas origens, seus atores e características, ela não necessariamente discutia ou abrangia todos os avanços que a EI realizava em suas concepções e em seu movimento de consolidação na Educação. Além disso, sob um olhar crítico, é possível perceber que, se avanços ocorreram na EI e contribuíram para a construção de sua identidade, também em função de suas características, seus atores e origens, eles mostraram-se vinculados e presos a uma concepção hegemônica urbano centrada.

É importante sinalizar que, adicionalmente ao que já foi apresentado por Silva e Coelho (2023), a partir de 2008, esse movimento fez parte de um compromisso da política nacional da EI com grupos específicos e, principalmente, mais afetados pela histórica desigualdade no acesso à creche e pré-escola no país. Ele representa assim a incorporação, pelas instâncias do MEC (ainda que com contradições e fragilidades), das lutas levantadas, ao longo de muitos anos, por sujeitos sociais, movimentos, coletivos e pesquisadoras/es implicadas/os em cada uma dessas problemáticas. Foi nesse bojo que três grandes temáticas ganharam maior visibilidade em documentos nacionais da EI: a diversidade etária interna da EI, provocando o olhar para os bebês; a educação para as relações étnico-raciais; a educação infantil *no e do* campo. Como afirma Rosemberg (2005), essas desigualdades não obedecem a uma hierarquia e, em geral, apresentam-se sobrepostas.

Incluída na pauta da então Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (COEDI/SEB/MEC), foram feitas mobilizações em torno do conhecimento da realidade das condições de oferta e da demanda da EI *no e do* campo por meio de pesquisa nacional (Barbosa et al., 2012). Mesmo com tensões e desafios, abriu-se caminhos na política pública, sendo ela inclusive fomentadora de grupos de pesquisas da EI, que passaram também a voltar seu olhar para crianças dos territórios rurais, com o

recorte interessado nos debates sobre urbano e rural, campo e cidade. Entretanto, as ações governamentais foram descontinuadas com o golpe de 2016, sendo retomadas em 2023, pela atual Coordenação Geral de Educação Infantil (COGEI/SEB/MEC), em ação solidária com a Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental (DIPECEA/SECADI) (Silva; Coelho, 2023). A complexidade da EICAF implica múltiplas possibilidades de abordagem no estudo da sua política pública. Para efeitos deste artigo, abordamos aspectos da problemática da demanda das famílias pela EICAF, entendendo que ela é expressão das necessidades e desejos do compartilhamento, com o Estado, da educação coletiva de seus novos membros, mas também é impactada pela ausência ou pelas formas como ele se efetiva nos seus territórios.

É importante destacar que, desde o início do processo de institucionalidade da política nacional da EICAF, a demanda das famílias se apresentava como uma questão a ser descortinada. Isso porque, ao menos dois aspectos jogam forte peso na sua configuração, com produção de efeitos diferenciados quando comparamos a sua expressão no meio citadino e nas áreas rurais: a) a origem indissociável, do que chamamos hoje de creche/pré-escola, do processo de mudanças econômicas e sociais provocadas pela industrialização e, portanto, pela urbanização; b) a separação e o distanciamento das atividades laborais e da família que essa nova organização socioespacial urbana produziu, diferentemente de dinâmicas nos territórios rurais e naturais, em que há uma unidade das instâncias de produção e de reprodução da vida econômica e sociocultural. O fato de as instituições de compartilhamento de educação/cuidado estarem, em sua gênese, tão vinculados à estruturação da vida na cidade, à consolidação da família nuclear burguesa, à diminuição da dinâmica comunitária e à inserção da mulher no mundo do trabalho, pode levantar questionamentos generalizados, aos menos atentos, sobre a adequação da oferta da educação infantil em territórios rurais.

Foi inclusive também esta preocupação (mas não só) que fez com que, na referida pesquisa nacional (Barbosa et al., 2012), a demanda das famílias aparecesse como uma problemática central, sendo incorporada uma etapa de escuta amostral de famílias de diferentes regiões do país, com vistas a consolidar o entendimento sobre a necessidade ou não de oferta de creche nos seus territórios. O que se verificou, no caso das creches, em geral, foi a manifestação de interesse das famílias. Contudo, esse interesse se mostrou sempre condicionado à qualidade da oferta da creche e a marcadores do desenvolvimento infantil. Isso evidenciou tanto o cuidado das famílias com seus bebês como a manifestação da necessidade do compartilhamento, em especial, quando havia a

inserção das mulheres em cooperativas e movimentos sociais. Aqueles questionamentos iniciais sobre adequação da oferta da educação infantil em territórios rurais mostraram-se, portanto, ancorados em concepções abstratas de rural, indicando a necessidade de, junto com o direito dos bebês, considerar as diferentes formas de produção da vida nos territórios rurais, em áreas úmidas e florestas.

No caso da pré-escola, a obrigatoriedade da matrícula imprime outros elementos na análise da demanda, sendo sua forma de oferta ainda necessária de ser investigada e problematizada, objetivando a compreensão de seus efeitos nesses territórios. Em geral, o que se verifica, em estudos nacionais (Barbosa et al., 2012; Souza 2021), é que, para o atendimento da legislação na pré-escola, foi e é seguido o padrão que privilegia a oferta em área urbana e a política do transporte escolar extracampo, em detrimento da oferta no próprio rural; isto faz com que as crianças paguem, com seus corpos e deslocamentos, a ausência da oferta educacional nos seus territórios. Essa ausência já foi apontada por Lima (2012) como um dos condicionantes para que famílias, no processo de avaliação para continuidade ou saída dos territórios rurais, colocarem na balança a oferta da vaga na própria localidade. Medos sobre deslocamentos no transporte escolar, desde a perspectiva das famílias, aparecem como ingredientes e componentes do processo de expressão ou não da demanda pela educação infantil nos territórios rurais.

A retomada da política nacional da EICAF, em 2023, dá-se em novo momento histórico. Em que pese ter havido, entre os anos 2016 a 2022, grande retrocesso no âmbito da sua política específica e das políticas educacionais de forma geral, a consciência de sua interface com outras esferas e atores das políticas públicas já havia sido ampliada na própria área da EI. Essa consciência emergiu em torno das ações de revisão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil - (PNQEEI), aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil em 2024. A aprovação no CNE mudou o caráter, a abrangência e as relações de obrigação de sua implementação pelos municípios, já que, diferentemente dos anteriores, que eram documentos do MEC, eles ganharam o status de Resolução, portanto, precisam ser implementados e seguidos. Embora a versão das Diretrizes aprovadas tenha modificado acordos significativos realizados durante o processo de construção dos PNQEEI, seu encarte foi mantido na integralidade. Nele, replicados em parte nas Diretrizes aprovadas, interseccionam avanços provenientes de diferentes campos de luta (como a educação especial, a educação escolar quilombola, a educação para as relações étnico-raciais), radicalizando a assunção de que, para que haja de fato qualidade na EI, é

necessário o reconhecimento das múltiplas infâncias e a oferta organicamente referenciada em seus territórios e grupos socioculturais que sustentam suas existências e seus pertencimentos.

A estratégia que foi utilizada pelo MEC para a retomada da EICAF, a partir de 2023, foi a mobilização de diferentes atores sociais em torno da construção de um documento nacional de autoavaliação de qualidade das instituições de educação infantil do campo, das águas e das florestas, portanto, inseridas no debate mais amplo da implementação do PNQEEI. Ela tem sido desenvolvida por meio do Projeto denominado “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas (IndiqueEICAF): elaboração e mobilização de agentes políticos”. O Projeto se realiza pela Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB/DPDI/COGEI) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI/DIPECEA), com colaboração da FFCLRP/USP e apoio do Programa de Pesquisa em Política Pública da FAPESP (2023/10272-0, 2024-2026). A versão final do documento poderá ser utilizada como instrumento de autoavaliação institucional, por creches e pré-escolas. Espera-se assim que ele seja promotor de reflexões sobre a temática no interior das instituições e indutor do debate sobre a oferta da EICAF.

Uma das questões que se colocam, nesse novo momento, é se todo o reconhecimento dos direitos à EICAF das crianças desde bebês, que em parte foi alimentado pela construção cultural de uma concepção que começa a ganhar evidência no âmbito da EI de forma geral, consegue se estabelecer nos diálogos em torno da retomada dessa política da EICAF, e se essas intersecções conseguem ser evidenciadas nas formas de conceber as demandas das famílias pelos diferentes atores sociais. Associado a isso, cabe perguntar que velhos ou novos elementos emergem quando o tema da demanda das famílias dos territórios rurais é problematizado no âmbito dessa política em construção. No caso da EC, é importante salientar que, por seus pressupostos, ela não existe sem que haja seu enraizamento na comunidade e nas práticas das famílias do campo, das águas e das florestas; a articulação com a vida socioeconômica e cultural das famílias é, portanto, constituinte dessa modalidade, dentre outras de suas características. Na EI, a complementaridade entre família e instituição é também fundadora da área e da identidade dessa etapa da EB.

O texto tem como objetivo apresentar e discutir aspectos da demanda das famílias sobre o atendimento em creche/pré-escola em territórios rurais, trazidos no processo de retomada da pauta da EICAF, por meio da construção coletiva e participativa do IndiqueEICAF. Uma vez que desse processo participam diferentes atores sociais, entende-se que ele é, em si, um espaço representativo das tensões, dissensos e consensos implicados no

debate da demanda da EICAF pelas famílias. Entender como a constituição da EICAF é compreendida por diferentes atores e sujeitos sociais, com foco no debate sobre as demandas das famílias, ajuda a evidenciar as lacunas dessa política e a avançar na construção de uma concepção mais alinhada aos interesses das próprias crianças e dos pertencimentos identitários e territoriais de suas comunidades.

## Metodologia

O projeto IndiqueEICAF ancora-se em uma metodologia de criação democrática de instrumentos de avaliação de qualidade, do tipo *bottom-up* (de baixo para cima), que propõe a sua elaboração a partir do envolvimento de diversos atores institucionais implicados na política pública, programa ou instrumento em questão. Do ponto de vista da investigação, “os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores do conhecimento” (Streck, 2016, p.538). Essa metodologia alinha-se ainda aos debates nacionais e consensos em torno dos usos da avaliação na EI, sempre orientados para as condições da oferta e em recusa as avaliações de desempenhos individuais das crianças como orientadoras da política pública. O modelo de instrumento a ser construído no IndiqueEICAF replica a metodologia dos Indicadores Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2008), decorrente de uma concepção de qualidade negociada e multidimensional (Bondioli, 2004).

No projeto IndiqueEICAF, o documento final, composto por um conjunto de dimensões e indicadores de qualidade, resultará de estratégias de levantamento e identificação de pré-indicadores, por meio da sistematização da colaboração de diferentes atores que, desde seus lugares, atuam no projeto como especialistas pela experiência. As etapas de construção do IndiqueEICAF incluem: realização de Oficinas nas cinco regiões do país, com diferentes atores sociais; revisão bibliográfica da produção nacional; consulta nacional de versão preliminar do IndiqueEICAF; aplicação do pré-teste de versão preliminar em vinte e cinco instituições (cinco em cada região do país); sistematização e elaboração de versão final; distribuição e disponibilização do instrumento a todas as instituições de EICAF.

Para fins deste artigo, são analisados os materiais produzidos nas Oficinas. As Oficinas IndiqueEICAF foram realizadas entre novembro de 2024 e maio de 2025, sequencialmente nas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Norte do país, sendo na região Centro-Oeste (setembro/2025) um momento de leitura crítica do documento produzido nas Oficinas anteriores. As Oficinas tiveram a duração de 5 a 8 horas, ocorreram em formato presencial e contaram com a participação de 254 pessoas, uma média de 60 em cada Oficina. Participaram gestoras/es educacionais; professoras/es que atuam em escolas do campo, das águas e das

florestas; movimentos sociais da EC; movimentos e fóruns de defesa da EI; entidades nacionais e locais vinculadas à educação; pesquisadoras/es.

Nas Oficinas, as/os participantes eram direcionadas/os a Grupos de discussão-GD, distribuídos por dimensões de qualidade da EICAF que, inicialmente em número de 10, sofreram mudanças em suas quantidades e denominações, chegando, na versão Norte, a sete dimensões, sendo duas relacionadas às famílias: 1. Acesso e permanência: mobilidade das famílias, das crianças desde bebês e promoção da Saúde e Segurança Alimentar (com 38 pré-indicadores); 6. Relação com núcleos familiares, comunidades, movimentos sociais e rede de proteção da criança desde bebês (com 26 pré-indicadores). Em seguida às discussões dos GDs, as contribuições eram apresentadas e debatidas com todas/os participantes em Plenária. Produziu-se material videogravado e relatoria com anotações e registro das discussões. Após as Plenárias, um grupo de representantes das/os participantes era constituído para consolidar as contribuições, elaborar ou atualizar a versão do IndiqueEICAF. Foi composta assim *corpus* significativo de documentos de cada região. Esse material, como parte de um processo promovido pela SEB e SECADI na construção da política do IndiqueEICAF, constitui os documentos do MEC que foram tratados e analisados como material de domínio institucional e público. De toda forma, o Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

O tratamento do material teve o foco no debate levantado pelos diferentes atores sociais sobre a temática das demandas das famílias sobre o atendimento em creche/pré-escola em territórios rurais. Nesse processo, foram analisados aspectos trazidos tanto nos debates como em pré-indicadores de qualidade e as justificativas e os argumentos<sup>4</sup> para sua inclusão no instrumento de autoavaliação da EICAF. A pesquisa foi, portanto, de caráter documental de cunho qualitativo. Segundo Alves et al (2021), a análise documental é um importante método de pesquisa que permite compreendermos, dentre outros, as percepções de pessoas e grupos sobre determinadas temáticas considerando elementos do contexto histórico e social de sua produção.

A partir do tratamento e organização do material, foram construídos e sistematizados os seguintes eixos de análise dos dados: 1) Não há qualidade se a demanda por creche/pré-escola não for atendida no próprio território; 2) Não há qualidade se o atendimento à demanda não for sensível às especificidades das famílias e comunidades.

---

<sup>4</sup> Explicitamos que falas das/os participantes das Oficinas, justificando e/ou embasando a inserção de pré-indicadores de qualidade da EICAF, constituíram o material escrito nesse momento do Projeto e serão apresentadas no manuscrito como registro documental, não ocorrendo a identificação nominal e/ou de representação das/os participantes, mas a menção à região no qual o registro foi produzido.

## Resultados e Discussão

### **Não há qualidade se a demanda por creche/pré-escola não for atendida no próprio território**

O material organizado nas Oficinas evidencia que as discussões sobre possíveis indicadores de qualidade da EICAF, quando tomadas desde a perspectiva dos direitos das famílias, são ainda precedidas pela luta para que o acesso à vaga seja garantido, inseparável da também luta para que a oferta ocorra no próprio território. A oferta insuficiente de vagas na EI no campo, nas áreas úmidas e nas florestas aparece sobretudo como denúncia, em especial no caso das creches, como mencionado por um dos atores das Oficinas: “A creche é quase inexistente” (Registro documental Oficina Nordeste). O movimento das/os participantes é, portanto, de tentar trazer, para o interior do documento, pré-indicadores que consigam ajudar as famílias e suas comunidades na defesa do atendimento às suas demandas.

Essa postura, à primeira vista, parece resguardar o direito das crianças desde bebês de serem atendidas em instituições localizadas em suas comunidades, em respeito às normativas vigentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as diretrizes da EC e da EI (Brasil, 2002, 2008, 2024). Entretanto, muito além do aspecto legal (que em si já se justifica), os debates apontam que, para as/os participantes, não existe possibilidade alguma de qualidade da oferta educacional para essas crianças quando seus direitos e a demanda das famílias não são atendidos na localidade. Essa questão toca assim na própria definição da EICAF, sendo impossível de existir que não no próprio território, conforme destacado por participante: “A EICAF deve ser sempre no território da criança e da família” (Registro documental Oficina Nordeste). Nessa direção, vários pré-indicadores de qualidade foram propostos e defendiam a sua presença em um documento nacional de autoavaliação da qualidade, dentre eles: “A vaga é ofertada em creche/pré-escola localizada na comunidade e próxima à moradia da criança desde bebês”; “A gestão municipal prioriza a construção ou a reforma de prédios para a criação de vaga e o atendimento em educação infantil nos territórios rurais em detrimento da oferta na cidade”.

Neste contexto, o próprio documento IndiqueEICAF passou a ser visto, pelas/os participantes, como um instrumento que pode atuar na relação com a demanda de instituições no próprio campo, áreas úmidas e florestas, conforme justificativa de um dos atores das Oficinas: “fortalece a luta (contra fechamento das escolas) e a proteção da criança, não levar (a criança) para outra região” (Registro documental Oficina

Nordeste). O documento aproxima-se, assim, do que foi regulamentado nos PNQEEI pelas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil (BRASIL, 2024): “a oferta de vaga e o atendimento às populações do campo, das águas e das florestas, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais, devem ser realizados nos seus territórios, evitando a nucleação e, principalmente, o transporte escolar extracampo” (p. 22).

Na composição dessa qualidade que só pode ser alcançada quando a demanda é atendida no território, o enfrentamento ao fechamento de escolas e o combate ao transporte escolar aparecem também como fundamentais. Sobre o fechamento das escolas, de acordo com Oliveira, Boff e Basso (2024), trata-se de fenômeno observado desde a década de 1990 no Brasil. No período de 2013 a 2023, a partir de análises do Censo Escolar da Educação Básica, considerando toda a Educação Básica, os autores identificaram uma redução significativa do número de escolas; foram desativadas 18.960 escolas no meio rural, o que representa uma queda de 27%. Embora chame a atenção que, na creche, houve a abertura de 9.187 novas unidades, os autores identificaram que foi na pré-escola que se concentrou o maior fechamento de estabelecimentos (8.777).

Os movimentos sociais denunciam esse processo e o veem como uma contra-política à EC (Santos; Carvalho, 2023; Molina, 2015). Segundo Lima, Santos e Carvalho (2022), é nesse contexto que o tema da qualidade, quando assumido desde uma perspectiva de mercado, atua na disputa em torno do projeto de campo, uma vez que colabora para o fechamento de escolas que não se encaixam em padrões determinados e, “como mais uma ofensiva do capital sobre o campo (...) afasta, desvincula os camponeses do seu lugar de moradia, de sua cultura, de seu trabalho” (Lima; Santos; Carvalho, 2022, p.205). São inúmeras e amplas as consequências negativas dos fechamentos de escolas para as comunidades, que abarcam questões sociais, políticas e culturais, como o apagamento da diversidade e identidade de seus povos (Lima, Santos e Carvalho, 2022).

No caso da EICAF, as discussões em uma das Oficinas (Sudeste) apontaram que o fechamento tem ainda a particularidade de incidir concorrendo fortemente com as possibilidades de vida nos territórios rurais em um momento do ciclo familiar de inserção de novos membros. A existência da instituição no território aproxima as dinâmicas da escola e das famílias, reduzindo distâncias - do ponto de vista geográfico e cultural -, o que favorece o fortalecimento identitário e comunitário (Oliveira; Silva; Silva, 2023; Radrigán, 2023). Nas Oficinas, alguns dos pré-indicadores propostos neste debate buscaram apontar para o necessário aumento do controle social para a manutenção do atendimento e, a título de exemplificação, foram propostos os seguintes: “Existe mecanismo explícito de escuta de

Conselhos Municipais de Educação, famílias, lideranças comunitárias e órgãos de controle social, como Ministério Público, antes do fechamento de vagas em creche/pré-escola nos territórios do campo, das águas e das florestas”; “São tomadas medidas da gestão escolar para impedir o fechamento de creche/pré-escola”.

Essa inclusão de pré-indicadores reafirma o que está posto na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 (Brasil, 2014) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) e estabelece a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Reconhecendo que o Poder Público não tem conseguido garantir sua efetivação e que essa legislação, todavia, tem sido insuficiente, atualmente, existe iniciativa em tramitação no Senado o Projeto de Lei nº 3091 de 2024 que detalha e torna mais rigoroso tal procedimento.

Na EI, o fechamento das escolas, no mínimo, silencia a demanda por creche e cria enormes obstáculos para que as famílias mantenham a frequência de crianças de 4 a 6 anos na pré-escola. Nesse caso, o financiamento das pré-escolas na localidade é substituído pela política que privilegia o investimento no transporte escolar das crianças para a cidade. Os problemas em torno do transporte das crianças pequenas são imensos. As/os participantes das Oficinas mencionaram alguns destes, que vão desde o desgaste dos corpos e impactos na vivência das crianças aos receios em função das condições geográficas e climáticas de cada região, dos tipos de transportes e suas condições de conforto e segurança, das características desenvolvimentais das crianças que exigem cuidados específicos. O transporte escolar na EICAF é defendido apenas em condição de extrema necessidade e tão somente para deslocamentos da moradia às escolas localizadas no próprio campo, nas áreas úmidas e nas florestas. Uma das participantes da Oficina afirmou: “Importante pensarmos no transporte das crianças, seus desafios...” (Registro documental Oficina Sul).

Na Oficina realizada no Norte, a regulamentação e a fiscalização do transporte emergiram na consideração aos diferentes meios, que colocam em risco as crianças, como destacado por um/a participante que afirmou ser necessário: “Elaborar normativas específicas e locais para a oferta do transporte escolar fluvial e terrestre, adaptando-se à realidade de bebês e crianças” (Registro documental Oficina Norte). Também o deslocamento das famílias aparece como um condicionante da demanda por creche/pré-escola nos territórios rurais. Na Oficina Norte, foi apresentada uma proposta de pré-indicador de qualidade que questiona as proibições dos transportes de familiares no transporte escolar. Foi apontado que a difícil mobilidade das famílias dessas áreas, em virtude das longas distâncias, medeia as possibilidades de comunicação e a troca mais cotidiana entre famílias e pré-escola no compartilhamento do cuidado e educação das crianças.

## **Não há qualidade se o atendimento à demanda não for sensível às especificidades das famílias e comunidades**

Nas Oficinas do IndiqueEICAF, os debates em torno dos modos de efetivação do atendimento à demanda, relacionados à sua dimensão pedagógica, aparecem, sob diferentes prismas, o que poderíamos chamar de contextualização e enraizamento territorial, mais ou menos afinados aos princípios da EC. Aquelas/es participantes mais próximas/os às construções desta modalidade trazem o inevitável reconhecimento de uma faceta bastante presente na característica das famílias dos territórios rurais, em geral, a sua vinculação aos movimentos sociais. Isso inclusive motivou o argumento da necessidade de inclusão no próprio título de uma das dimensões de qualidade do instrumento IndiqueEICAF. Discutiu-se que essa característica condiciona um modo de relação entre as famílias e a creche/pré-escola bastante específico, em virtude da sua mediação por coletivos organizados. Esse reconhecimento fez emergir, nas propostas das Oficinas, defesas pelas/os participantes como: “É preciso colocar os movimentos sociais (na discussão da relação EICAF, famílias e comunidades)” (Registro documental Oficina Sudeste).

Gouvêa, Carvalho e Silva (2021) destacam que a inserção de movimentos sociais, como os de luta pela terra, intersecciona a educação escolar e a formação humana que a inserção nesses movimentos produz, portanto, com a pedagogia construída *no e pelo* movimento. Vieira e Côco (2024) afirmam que, na EICAF, a incorporação das práticas e experiências educadoras dos movimentos sociais contribui para um atendimento comprometido com as demandas dos sujeitos do campo, com seus espaços e suas disputas territoriais, ambientais, políticas e sociais. De forma semelhante, para as/os participantes, considerar que a participação de famílias em movimentos sociais banha suas vivências e as constitui de modo diferenciado requer valorizar esse processo necessariamente como definidor e qualificador do atendimento.

Além desse caráter, outras especificidades estão presentes na configuração das concretudes das famílias desses territórios, decorrentes dos múltiplos modos de produção da vida material e simbólica de seus grupos e de relação com a natureza. No Brasil, a regulação para fins de políticas públicas define, por meio do Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2016), vinte e oito povos ou comunidades tradicionais reconhecidos legalmente. Povos e comunidades tradicionais são “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” (Brasil, 2007, p.1).

Ademais, creches e pré-escolas podem se localizar em áreas diferenciadas - terra indígena, área de assentamento, comunidade remanescente de quilombo, ou povos e comunidades tradicionais (INEP, 2023) - ou não diferenciadas, compondo complexos de diversidades. Os debates levantados nas Oficinas, em todas as regiões e reforçados na Oficina Norte, destacaram essa condição das famílias, povos e comunidades, reivindicando que os indicadores contemplem os pertencimentos étnico-raciais, de gênero, religiosos, de migração, de nacionalidade (considerando as famílias em áreas fronteiriças, refugiadas e/ou estrangeiras), dentre outros, que configuram o amplo espectro das condições de vida e culturas.

A existência de pré-indicadores que sinalizem e nomeiem a diversidade dos povos e comunidades tradicionais, de acordo com as/os participantes, acolhe as famílias, em um cenário de desvalorização de seus conhecimentos, saberes e modos de vida. Pesquisas científicas têm indicado que as instituições de EI não apenas desconhecem as realidades das crianças e as dinâmicas de vida de suas famílias, como as ignora, o que contribui com a emergência e/ou persistência de preconceitos no que tange às crianças e suas famílias, além de práticas descontextualizadas, de caráter generalista e/ou urbanocêntrico (Lima, 2012; Lima; Silva, 2015a, 2015b; Silva; Luz, 2019).

De igual modo, as/os participantes compreendem que, como as identidades das famílias e crianças são múltiplas, bem como seus vínculos com a terra/água/floresta e com as instituições de EICAF, cabe às creches e pré-escolas estruturarem formas e condições de ofertas atentas e em sintonia com tais diversidades, motivo pelo qual essa formulação aparece também como pré-indicador. A busca pela qualidade, em estreita relação com famílias, comunidades e movimentos sociais exige um olhar abrangente, dada a amplitude de possibilidades de localização e características das instituições e de famílias em territórios rurais. Uma das participantes argumenta: “nunca é uma coisa homogênea, são relações com comunidades, famílias no plural” (Registro documental Oficina Sudeste).

A garantia da vaga no território, por si só, não completa o atendimento ao direito à educação coletiva das crianças desde bebês desses territórios. É o atendimento à demanda de forma referenciada territorial e socioculturalmente que define parte das condições da qualidade do atendimento; ela imprime ações da creche/pré-escola em sintonia com as famílias e comunidades, portanto, abertas à construção de significações positivas das famílias sobre a própria EICAF. Esse movimento, para as/os participantes, pode contribuir com o

estreitamento das relações entre a EICAF, famílias e comunidades e qualificar o atendimento das crianças desde bebês e incidir também na expressão da demanda das famílias por vaga.

A manifestação da demanda por creche/pré-escola aparece assim completamente entrelaçada com as condições pedagógicas de atendimento das crianças desde bebês. Uma participante da Oficina Sudeste afirmou que: “Dependendo do que for ofertado, não queremos instituição de Educação Infantil para nossas crianças quilombolas”, explicitando a relação intrínseca entre demanda e qualidade na EICAF. Por outro lado, a oferta de um atendimento com qualidade pode fomentar a demanda por famílias pela Educação Infantil. Nesse sentido, nas Oficinas, foi mencionada a importância de uma perspectiva dialógica com as famílias com vistas a compreender as significações que elas possuem sobre a EI. No caso do campo, das áreas úmidas e das florestas, há a especificidade de ser também condicionada e circunscrita pela escassez de experiências e, portanto, de referências de EICAF em seus territórios, dada a hegemonia da oferta insuficiente ou inexistente; conforme indicado por participante da Oficina Sudeste: “A creche não existia, as famílias não tinham referência e isso influenciava a possibilidade delas manifestarem demanda” (Registro documental Oficina Sudeste).

Essa dialogicidade deve passar, de acordo com as/os participantes, por mecanismo instituído na gestão, portanto, também verificável por pré-indicadores sinalizadores de qualidade. Na Oficina Sudeste, foi sugerido como pré-indicador: “A gestão municipal realiza estudo e escuta periódicas da comunidade para conhecer a demanda por creche/pré-escola nas áreas rurais, úmidas e de florestas do município”. Tais ações podem contribuir com o enfrentamento do que denominados de demanda oculta, problemática que interfere nos levantamentos estatísticos da área sobre demanda em territórios rurais, criando distorções na expressão das demandas das famílias pelo atendimento.

## **Considerações finais**

O material construído e analisado evidencia que a retomada da política nacional da EICAF pela estratégia de construção de indicadores de qualidade, por meio de uma metodologia participativa, tem possibilitado colocar em diálogo diferentes sujeitos sociais que trazem contribuições para avançarmos no entendimento das demandas das famílias relacionadas ao atendimento da EICAF. Nesse processo, tem sido mobilizado um conjunto de preocupações sobre aspectos que persistem e dificultam o atendimento ao direito educacional às crianças desde bebês e às expectativas das famílias do campo, das águas e das florestas, no compartilhamento das práticas de cuidado/educação coletivas de seus novos membros. Olhar para esse processo evidenciou vozes consonantes com a defesa do

atendimento da EICAF em sintonia com as demandas e características das comunidades.

A análise do material empírico indicou que elementos presentes, desde os momentos iniciais da constituição da política nacional de EICAF, entrelaçam-se com novas questões na atual conjuntura. Agora, com a experiência de forte retrocesso nessa política e nas de Educação de modo geral, no processo de construção do IndiqueEICAF, atua uma consciência sobre suas tensões e fragilidades institucionais. Nesse sentido, ele é concebido como um instrumento que pode ter algum potencial de colaborar com a visibilidade das demandas das famílias do campo e de suas lutas, desde que apropriado pelos sujeitos sociais. Daí a preocupação das/os participantes em construir indicadores nessa direção. Ao mesmo tempo, essas proposições agora também se beneficiam de experiências de abertura da EI para a incorporação do debate mais ampliado sobre suas intersecções com as modalidades educacionais da EC, educação escolar quilombola e educação de demais povos e comunidades tradicionais. A diversidade das infâncias e das demandas concretas de suas famílias é abraçada de modo mais explícito.

Depreende-se da análise dos documentos produzidos nas Oficinas IndiqueEICAF que os diferentes atores sociais, ao problematizarem os aspectos da demanda das famílias sobre o atendimento em creche/pré-escola em territórios rurais, informam que a própria definição de EICAF é colocada em movimento e aprofundamento. Emerge, das/os participantes, uma defesa intransigente de que a EICAF só se constitui, necessariamente, no atendimento às demandas das famílias de forma sociocultural e territorialmente referenciada, o que inclui a oferta na própria localidade e a sensibilidade pedagógica aos pertencimentos políticos, sociais, econômicos, étnico-raciais, de relação com a natureza e culturais da produção da vida das crianças.

Assumir a referência de uma EICAF enraizada desde os territórios implica reconhecer que as violações constantes de direitos, provocadas por uma forma de atender às demandas por meio do fechamento de creches/pré-escolas e deslocamentos forçados das crianças para instituições em áreas urbanas, em desrespeito aos pertencimentos das crianças desde bebês, requer a necessária incorporação da crítica na própria construção da EICAF. Dessa forma, haveríamos que incluir, em suas definições, a dimensão da crítica ou, no mínimo, adicionar o qualificativo, denominando-a EICAF “crítica”, até que essa concepção seja de fato compreendida em toda a sua amplitude e assimilada pelas instituições, sistemas de ensino, profissionais da educação, sujeitos sociais e pesquisadoras/es.

Esse chamamento pode contribuir para contextualizar a própria EICAF nas complexas, conflituosas e tensas relações que se estabelecem na disputa em torno do campo, das águas e das florestas brasileiras, que conformam as condições materiais e simbólicas das

crianças desde bebês que vivem nesses territórios, de suas famílias e demandas por educação. Sem isso, a própria expressão da demanda continuará a ser circunscrita pela escassez das políticas públicas e por referências de EI que não se vinculam organicamente à concretude de suas vidas e, ao contrário, concorrem com seus modos de (re)existir e, dessa forma, submetem seus novos membros a processos pedagógicos e subjetivos violentos (Silva; Barbosa, 2023). Sem esse enfrentamento, não há qualidade e a produção da desigualdade e de uma educação infantil não democrática continuará em curso.

Esperamos que as reflexões aqui tecidas se constituam como amplificadoras das vozes dos sujeitos sociais que lutam pela qualidade de creches e pré-escolas em territórios rurais e sejam alerta e convocação no debate contemporâneo sobre a relação entre a Educação Infantil, famílias e comunidades de territórios rurais, fortalecendo e ampliando o processo de retomada das políticas públicas da EICAF.

## Referências

ALVES, L. H. et al. Análise Documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Caderno da Fucamp*, v.20, n.43, p.51-63, 2021.

BARBOSA, M. C. S. et al. (org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. *Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016. *Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.

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 diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 mar, 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 2/2024. *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF, 2024.

GOUVÊA, M. C. S.; CARVALHO, L. D.; SILVA, I. DE O. E. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2023. Brasília, MEC, 2023.

LIMA, L. P. *A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LIMA, L. P.; SILVA, A. P. S. Educação Infantil no campo: o atendimento em um município de Minas Gerais-Brasil. Temático 'Políticas de Inclusão'. *Nuances*, v. 26, p. 130-146, 2015a.

LIMA, L. P.; SILVA, A. P. S. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, p. 475-483, 2015b.

LIMA, T. B; SANTOS, G. S.; CARVALHO, T. S. S. Fechamento de escolas no campo e seus rebatimentos na reprodução social camponesa: uma análise a partir do município de Moita Bonita/SE. *Revista Campo-Território*, Uberlândia, v. 17, n. 48, p. 193-216, 2022.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015.

OLIVEIRA, L. C. L.; SILVA, L. P. C.; SILVA, M. F. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. *Revista Teias*, v. 24, n. 72, p.330-342, 2023.

OLIVEIRA, A. S.; BOF, A. M.; BASSO, F. V. Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, v. 10, p. 13-45, 2024.

RADRIGÁN, K. J. M. *(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile*: significações das famílias e crianças. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

ROSEMBERG, F. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: *Anais do Seminário Internacional "Ações formativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-durban*, 2005, Brasília. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

SANTOS, J. L.; CARVALHO, T. S. S. Fechamento de escolas como contra-política à educação do campo. *Revista GeoNordeste*, São Cristóvão, v. 34, n. 1, p. 90-109, 2023.

- SILVA, I.; LUZ, I. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n.50, p. 1-22, 2019.
- SILVA, A. P.; COELHO, R. C. F. A construção recente da política da Educação Infantil das crianças do campo no Brasil. In: VIEIRA, E. P.; COUTINHO, A. S.; LEAL, F. L. A.; SANTOS, M. W. [Orgs.]. *Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 39-60.
- SILVA, A. P. S.; BARBOSA, M. C. S. Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas. *Retratos da Escola*, v. 17, p. 997-1016, 2023.
- SOUZA, M. A. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 2, p. 1231-1252, 2021.
- SILVA, A. P. S; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- STRECK, D. R. Metodologias Participativas de Pesquisa e Educação Popular: reflexões sobre critérios de qualidade. *Interface*, 2026, p. 537-547.
- VIEIRA, M. A. F. DE O.; CÔCO, V. Desafios impostos ao trabalho com as crianças Sem Terrinha no contexto da Educação Infantil do Campo. *Educar em Revista*, v. 40, 2024.