

EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 5 AÑOS EN BRASIL: RETOS PARA LA POLÍTICA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL MEDIO RURAL¹

Children education up to 5 years in Brazil: challenges for policy and practice of early childhood education in rural environments²

Ana Paula SOARES DA SILVA³

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto,
Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP)

Tatiana NORONHA DE SOUZA⁴

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Campus de Jaboticabal (UNESP-FCAV)

RESUMEN

La atención educativa a niños/as de 0 a 5 años, en Brasil, se viene consolidando con avances y retrocesos. A pesar de las mejoras en la oferta de cupos, en el establecimiento de parámetros nacionales de calidad, en la formación de los profesores y en la discusión curricular, aún son grandes los retos para la construcción de una Educación Infantil democrática. En el acceso a ese derecho, persisten desigualdades relativas a esta franja de edad, a la pertenencia étnica-racial, a la clase social y a la vinculación rural o urbana. El estudio tiene como objetivo presentar la complejidad de la oferta y la demanda en el caso de niños/as de 0-5 años del campo, inmersa en un contexto histórico y político caracterizado por diversidades regionales y territoriales. Entre los retos a ser enfrentados, se defiende la necesidad de: construcción de una pauta que tenga al niño/a como centro de debate; deconstrucción de concepciones sobre lo rural y la Educación Infantil históricamente arraigadas; atención para la relación entre formación, gestión y el hacer pedagógico.

¹ Agradecimientos a la FAPESP y a la Pró-Reitoria de Cultura e Extensão por la financiación de los proyectos de investigación y extensión del SEITERRA/CINDEDI/FFCLRP-USP.

² Recibido el 30 de abril de 2014, aceptado el 17 de diciembre de 2014.

³ Docente de pregrado y posgrado en el Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía, Ciencias e Letras de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Coordinadora del grupo de investigación y extensión Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e da Reforma Agrária - SEITERRA del Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil CINDEDI/FFCLRP-USP.

⁴ Docente de pregrado en el Departamento de Economía Rural, de la Universidad de Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Jaboticabal (UNESP-FCAV). Docente de posgrado de la Maestría Profesional en Planejamento e Análise de Políticas Públicas, de la Facultad de Ciencias Humanas e Sociais de la UNESP, Campus de Franca.

Palabras-clave: Educación infantil; educación preescolar; guardería; política educacional; medio rural; población rural; escuela rural; Brasil

ABSTRACT

The education for children up to 5 years of age in Brazil, has been consolidated through both progress as well as setbacks. Despite of improvements in the number of vacancies in the teacher training and curricular discussion as well as in the establishment of national quality parameters, there are still major challenges to build a democratic pre-school education. Precluding the access to these rights, inequalities regarding pre-school age children associated to ethnic-racial, social class and rural/urban status still persist. This study presents the complexity of the schooling demand for 0-5 year children from rural areas. This complexity is immense and touches upon the historical and political contexts and is characterized by territorial and regional diversities. Among the challenges to be faced, this article emphasizes the following aims: construction of an agenda that places the children at the center of the debate, deconstruction of historically rooted concepts of rural and pre-school education; attention to the relationship between training, management and pedagogical practice.

Key-words: Early childhood education; pre-school education;; educational policy; rural environment; rural population; rural school; Brazil

INTRODUCCIÓN

Garantizar el derecho a la Educación Infantil⁵ de los niños/as residentes en área rural es uno de los grandes retos de la sociedad brasilera en la actualidad, esto se debe a la necesidad de enfrentar las consecuencias históricas – materiales y simbólicas – del descuido con respecto a las poblaciones pobres del campo y a la Primera Infancia. Políticas que priorizaron la concentración de la propiedad agraria y de la riqueza, por ejemplo, fueron uno de los motores de la producción y mantenimiento de la desigualdad económica y social, en el campo y en la ciudad, entre la ciudad y el campo. De esa forma, la baja inversión en la educación, en especial para los niños/as de 0 a 3 años (y aún más baja para los niños/as del campo), necesita ser comprendida como parte del modelo de desarrollo del país, así como de estrategias más amplias de implantación de políticas que reprodujeron – y reproducen – mecanismos desiguales de acceso a los derechos fundamentales. En ese aspecto, la población rural aparece como aquella que está más distante de las políticas públicas, lo que afecta todos sus segmentos generacionales.

⁵ La Educación Infantil es la terminología utilizada para referirse a la primera etapa de la Educación Básica. En Brasil, se subdivide en guardería (para niños de hasta 3 años de edad) y preescolar (para niños de 4 a 5 años). La edad límite para preescolar era hasta 6 años, pero la Enmienda Constitucional 53/2006 la alteró para 5 años (artículos 7º, XXV; 208, IV). En 2009, la Enmienda Constitucional 59 determinó la obligatoriedad de la matrícula en preescolar, para niños de 4 y 5 años (artículo 208, I).

La superación de ese panorama requiere una radicalización en dirección a la construcción de la democracia. Al mismo tiempo en que demanda una orientación del país para sí mismo, en el descubrimiento de las injusticias que lo constituye, exige el encuentro con los sujetos concretos, para ir más allá de las estadísticas. En ese encuentro, emergen contradicciones y una dinámica social intensa que cuestiona las políticas públicas y las mueve en disputa por los proyectos de sociedad. Implicadas en los procesos de desigualdades sociales, las diversidades afloran, construyendo un complejo enmarañado de temas y sujetos en las luchas por derecho y reconocimiento.

La construcción de la Educación Infantil no huye a la regla de ese juego y, ni siempre, la victoria en la perspectiva de las legislaciones implica hegemonía cultural, repercutiendo en la implantación de la política pública y en las prácticas pedagógicas. En unas ocasiones, avanzan las propuestas para la infancia, en otras, contribuyen para mantener en la invisibilidad segmentos etarios, de género, étnico-raciales, de clase e identitarios.

En ese proceso, la novedad está en la inserción reciente, en la agenda pública, del derecho a la educación de los niños/as del campo. El propulsor de ese debate parece ser el momento actual de construcción de derechos, que pauta su ejercicio en la necesaria consideración de lo que demandan sus detentores. El ejercicio de cualquier derecho involucra, en la actualidad, la atención a los derechos de identidad y diversidad. Además de eso, en el mismo proceso de implantación de guarderías y preescolar en el ámbito del sistema de educación, son creadas y descubiertas nuevas problemáticas que confrontan los gestores, investigadores y movimientos sociales. El hecho es que el país vive un momento de discusión colectiva en búsqueda de las mejores formas de ejercer el derecho educacional de la Primera Infancia del campo.

En este artículo, a partir de la experiencia de las autoras en el movimiento nacional reciente que articula movimientos sociales de educación del campo y de Educación Infantil, órganos del gobierno e investigadores, se busca dar un panorama de la situación actual, insertada en la historia de construcción del área en el país. Se señalan algunas especificidades que caracterizan la atención educativa y que circunscriben retos en la construcción de una Educación Infantil de calidad en el contexto rural.

1. PROBLEMATIZANDO LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS Y POLÍTICOS

La atención a la Primera Infancia, en el ámbito del sistema de educación formal, es relativamente reciente en el Brasil, ya que históricamente, estuvo vinculada de forma casi exclusiva al área de asistencia social.

La Educación Infantil, como derecho social de los trabajadores urbanos y rurales de que sus hijos sean atendidos en guardería y preescolar (artículo 7º, XXV) y como derecho educacional de los niños/as de hasta 5 años de edad (artículo 208, IV), es garantizada en 1988, con la promulgación de la Constitución Federal (Brasil, 1988) que marca el retorno a la democracia después de dos décadas de dictadura civil-militar. Así, la transición de la atención a la Primera Infancia, de la asistencia a la educación – hecha por la Constitución Federal y por la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB –, hizo parte de un proceso histórico caracterizado por la movilización popular en virtud de la apertura política en aquel momento. Esa transición fue y es mayoritariamente interpretada como un avance importante en la construcción de la ciudadanía de los niños/as brasileiros.

El reconocimiento del deber del Estado en la oferta de servicios educativos a los niños/as de hasta 5 años de edad fue resultado de la presión de militantes de movimientos sociales, profesores e investigadores que pautaron sus concepciones en la disputa nacional por un modelo de atención público a la Primera Infancia. La base para esas presiones fue construida por los cambios vividos en la sociedad brasilera, desde mediados del siglo pasado. En la centralidad de las transformaciones sociales estaba el proceso de urbanización e industrialización, provocando cambios significativos en la economía, en la relación rural-urbano, en la estructura y dinámica familiares y en la distribución de la ocupación profesional. Los patrones de urbanidad construidos, que incluyeron mayor presencia de la mujer en el espacio público, distancia entre lugar de trabajo y residencia, disminución de las redes familiares y la gran cantidad de tiempo de los adultos fuera de casa, exigieron – y exigen cada vez más – la creación de espacios de convivencia en familia con el propósito de la educación de la Primera Infancia.

Acompañando esos cambios, desde el punto de vista científico, se dio el desarrollo de un área propia de saberes, con la construcción de conocimientos sobre las relaciones y los aprendizajes que los niños/as establecen en el espacio de educación pública colectiva, diferente del familiar. Esa construcción también impulsó la creación de nuevos discursos y prácticas en oposición a los significados culturales que aprovechaban las instituciones que atendían a la Primera Infancia como un lugar meramente de guardia. La producción académica y la actuación de militantes denotan un cúmulo capaz de contribuir o resistir a las políticas públicas, reflejándose en ocasiones en regulaciones nacionales que orientan las propuestas pedagógicas de las instituciones.

Se presenció, también en las últimas décadas, la modificación en las concepciones de los niños/as hegemónicas en la legislación nacional. Los niños/as transitaron de una posición jurídica objeto de la acción de las familias y del Estado, para una posición de sujetos de derechos. En ese transcurso, el papel

del Estado en la oferta de servicios públicos, también sufrió alteraciones en cuanto a su mayor responsabilización. Regulaciones infraestructurales, en esa dirección, le dieron también a los movimientos sociales mayores posibilidades de reclamar por el ejercicio de derechos educativos de la Primera Infancia.

De esa forma, la concepción de Educación Infantil, marcada en sus orígenes por un modelo substitutivo-materno y basado en el paradigma de la necesidad de las familias trabajadoras, se transformó a partir de un nuevo entendimiento, orientado por el derecho del niño/a. Ese derecho comporta, entre otras cosas, la convivencia con otros niños/as, el acceso a los bienes naturales, materiales y simbólicos de su grupo sociocultural y de la humanidad, la vivencia de un tiempo y un espacio propios de la infancia, la ampliación de experiencias y conocimientos y la construcción de procesos identitarios en relación con sujetos de diferentes generaciones.

En el entramado de viejas y nuevas concepciones y en el juego de las fuerzas sociales, el gobierno y la sociedad civil dialogan, en consonancia o en disputa, en la construcción de referencias nacionales para el reglamento de los servicios educativos, en el establecimiento de patrones de calidad de atención, en la institución de procesos de formación de profesores y en el establecimiento de directrices curriculares nacionales.

La regulación de las instituciones fue fomentada desde mediados de los años 90. Fueron elaboradas, por el Ministerio de Educación e investigadores y militantes del área, documentos orientadores a los municipios y Consejos Municipales de Educación que tuvieron que adecuar sus normativas locales a las nuevas exigencias legales. Entre los documentos nacionales de esa naturaleza, se destacan: *Crítérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos da Criança* Campos e Rosemberg (2009); *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006a); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006b).

También se elaboraron documentos y orientaciones dirigidos a las instituciones, como los *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 1999, 2010). Los *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, por ejemplo, fueron construidos con el objetivo de auxiliar a la comunidad educativa, en la autoevaluación de guarderías y preescolares. Las *Diretrizes Curriculares*, a su vez, tienen como objetivo orientar en la elaboración, planeamiento, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas. Constituyen la primera resolución nacional con una definición de currículo para la Educación Infantil, así como también definen las concepciones de niño/a y de propuesta pedagógica que deben orientar las acciones en ese nivel educativo. Las *Diretrizes* establecen: principios éticos, políticos y estéticos de la Educación Infantil; condiciones necesarias para

el trabajo con el niño/a; ejes orientadores y experiencias que componen el currículo en la Educación Infantil.

Un gran debate fue generado en torno a la financiación de la educación y fue necesario generar iniciativas de apoyo a los municipios, apuntando a la corrección progresiva de las disparidades de acceso y de calidad de la educación, incluyendo la Educación Infantil. Resultado de ese proceso fue la constitución del *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*– FNDE. Programas de destinación de recursos federales y estatales para la construcción, reforma y adquisición de equipos y muebles para guarderías y escuelas públicas municipales son muy recientes en el país. En ámbito nacional, apenas en 2007, fue creado para ese fin, el *Proinfância* (Brasil, 2007, artigo 1º); cabe a los municipios la inversión prioritaria en el área.

La exigencia de formación mínima para actuación en la Educación Infantil, propuesta en la LDB, chocó con la realidad en la época de su promulgación, en que gran parte de las profesionales que actuaban con niños/as pequeños, en especial en el segmento guardería, no poseía siquiera la Educación Secundaria. Para superar esa realidad, que aún existe en algunas partes del país, fueron creados materiales, resoluciones y programas presenciales o a distancia para la formación de miles de profesionales legos que actuaban en la Educación Infantil.

Se verifican así, desde una mirada histórica, avances científicos, culturales y políticos. No obstante, a pesar de las mejoras en el aumento del número de matrículas y en la definición de orientaciones reguladoras de calidad de las instituciones, verificadas a lo largo de las últimas décadas, son bastantes los retos para la implementación y la consolidación de una Educación Infantil democrática y de calidad; aún existen discrepancias entre los marcos legales y la realidad de las guarderías y preescolares.

La historia de la atención educativa a la Primera Infancia en Brasil ocurre mediante un movimiento que incluye avances y retrocesos. La extensión territorial, las desigualdades regionales y la variedad sociocultural y ambiental reflejan diferencias significativas que constituyen desigualdades en el ejercicio del derecho a la Educación Infantil. El acceso a los cupos públicos es diferenciado en lo que concierne a la franja etaria (menor para los niños/as de hasta 3 años de edad), a la pertenencia étnico-racial (mayor en el caso de los niños/as blancos), a la clase social (entre más bajo el ingreso más difícil el acceso) y a la vinculación territorial (menor para niños/as residentes en área rural). Ese marco expresa formas desiguales de distribución de beneficios de las políticas sociales (Rosemberg; Artes, 2012) y evidencia la reproducción, en la Educación Infantil, de los efectos de baja intensidad de la democracia en el país, aún frágil y restricta, con la perpetuación de violaciones de diversos órdenes.

Entre las desigualdades en el ejercicio de los derechos a la Educación Infantil, nos interesa aquí tratar de aquel vivido por los niños/as del campo. En el

área rural, en general y de forma constante, se concentran los peores indicadores en todos los niveles educativos. En el caso de los niños/as de hasta 5 años, se puede hablar de una doble incidencia del proceso de distribución desigual de los beneficios de las políticas, o por la poca atención dada a los niños/as de esa franja etaria o por la vinculación con lo rural. Ejemplo de eso es que las propias medidas adoptadas, que caracterizan los avances en las políticas de Educación, generalmente se destinan a la Educación Infantil en áreas urbanas y, aquellas relativas al campo, casi no integran a los niños/as pequeños.

2. UN CASO DE DESIGUALDAD: EL NIÑO/A DEL MEDIO RURAL

Son grandes las trabas puestas al ejercicio del derecho a la Educación Infantil en Brasil, en áreas rurales o urbanas, configurando complejidades de difícil enfrentamiento. En el caso de los niños/as residentes en área rural, elementos particulares necesitan ser comprendidos y enfrentados en la relación entre conocimiento científico, cultura y política pública.

En la construcción del conocimiento, el movimiento creciente de producción en la Educación Infantil no incorpora, a la misma velocidad, la realidad y la diversidad del contexto rural brasileño.

La realización de investigación bibliográfica de la producción académica brasileña sobre la Educación Infantil de los niños/as de 0 a 6 años de edad residentes en área rural, abordando el período de 1996 a 2011 (Silva et al., 2012), demostró el bajo número de trabajos (80). Como los criterios de inclusión en la pesquisa fueron amplios, la mayoría seleccionada tenía el rural o la Educación Infantil como contextos de pesquisa y no como objetos de problematización en sí. En general, lo que se verifica es que la producción específica que transita en las temáticas propias tanto de la Educación Infantil como de la educación de poblaciones del área rural es muy pequeña; ella aparece apenas en 9 trabajos.

Dos carencias fueron verificadas en las investigaciones: una con respecto a la identificación de la edad de los niños/as y otra relacionada con la especificación de las poblaciones o de los contextos rurales investigados. En general, las categorías “infancia y niños/as” actúan como una definición muy amplia, que no delimita la franja etaria, así como el género o demás especificidades de la infancia o del niño/a. Cuando no identifican las edades, dificultan la posibilidad de explorar mejor las continuidades y discontinuidades entre las franjas etarias de 0-3 años y 4-6 años presentes en los trabajos. En lo referente a la identificación del contexto, en gran parte de los trabajos, ella no es hecha y, por tanto, no se evidencia preocupación con las características concretas de las poblaciones locales. En Brasil, dada la complejidad de las relaciones rural-urbano, existe una diversidad territorial e identitaria que marca especificidades en la composición del campo y también de las áreas periurbanas. La variedad de sujetos es relativa a los grupos socioculturales (asentados de la reforma agraria, cimarrones, ribe-

reños, campesinos, habitantes de la selva, comunidades tradicionales) y a las actividades y formas de producción económica de las familias (por ejemplo, trabajadores asalariados de agroindustria o agricultores familiares). La omisión de esas características revela una aprensión genérica y abstracta de lo rural, siendo entendido apenas como un lugar no urbano. Lo mismo vale para sus sujetos, concebidos apenas como habitantes de lo rural.

Esos resultados hablan de una cultura que, reflejada en la producción académica, silencia e ignora diversidades etarias, identitarias y relacionadas al rural brasileiro.

En Brasil, del total de 19.632.019 niños/as con edad entre 0 y 6 años, 3.587.210 millones viven en área rural, la mitad localizada en la región nordeste del país. Según datos del IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2010), la frecuencia en guarderías de niños/as en área rural es de 12% en contraposición a 26% de los residentes en áreas urbanas. En el segmento de los 4 a los 5 años, la frecuencia en preescolares urbanos es de 83%, contra 67,6% de niños/as de áreas rurales. Gran parte de esos niños/as son atendidos en área urbana, lo que exige largos desplazamientos.

El estudio realizado por Barbosa, Gehlen y Fernández (2012), cuyo objetivo fue levantar informaciones cuantitativas y cualitativas acerca de la oferta y la demanda de Educación Infantil en área rural, reveló que 65,7% de las 1.317 escuelas que participaron de la investigación, reportaron la demanda de las familias para la atención a niños/as de 0-3 años. Para los niños/as de 4-5 años ese número era 96%. Desde la perspectiva de la gestión, un sector responsable por la Educación Infantil fue encontrado en 72,2% de los 569 municipios participantes de la investigación, siendo que solamente 47,3% de ellos poseía un sector responsable por la educación en área rural. Con relación a la Propuesta Político Pedagógica, 73% de las escuelas informaron que no la poseen de forma sistematizada. Aunque haya impedimento legal, fueron encontrados niños/as de hasta 5 años de edad en grupos de múltiples grados de Educación Básica, que atiende niños/as entre los 6 y 14 años.

Otra deformación del sistema fue denominada por Rosenberg e Artes (2012) como “niños/as fuera de lugar”, haciendo referencia a la situación de los niños/as que no están frecuentando el curso académico correspondiente a su edad. Con base en el Censo Democrático, las autoras concluyen que, referente a los niños/as brasileiros de 0-3 años de edad que frecuentan algún establecimiento educativo, mitad de ellos estaría frecuentando preescolar, y no guardería, siendo ese porcentaje mayor para los niños/as de área rural (60,5%). Con respecto a los niños/as de 4 años de áreas rurales, 39,1% van a la guardería, contra 33,9% de los niños/as de áreas urbanas.

Así como ocurre con los demás niveles educativos, la Educación Infantil en área rural está asociada, frecuentemente, a una atención de baja calidad, siendo

realizada en condiciones estructurales precarias (lo que incluye también el trayecto a la escuela) y baja inversión en la elaboración de una propuesta pedagógica sensible a lo rural.

A partir del análisis de datos de la *Pesquisa Nacional de Reforma Agrária*, Pierro e Andrade (2009) evidencian la dificultad del acceso a la Educación Infantil: en la época del levantamiento, no existían guarderías en los asentamientos de la reforma agraria investigados y menos de la mitad de los niños/as de cuatro a seis años tenía acceso a preescolar. También Molina, Montenegro y Oliveira (2010) revelan la precariedad y la insuficiencia de la red educativa en el medio rural, en todos sus niveles, y discuten cómo la concentración de matrícula para los años iniciales de la Educación Básica afecta el derecho a la educación en otros niveles. Conde y Farias (2011), analizando la educación del campo en un Estado localizado al sur del país, relatan el elevado número de cursos de múltiples grados y la poca especificidad de la propuesta pedagógica a la Primera Infancia. La descontextualización del contenido a la realidad del campo, sentida principalmente por el material didáctico, también se encontró en la investigación de Souza y Santos (2007).

Tensiones con la familia y la comunidad, en especial por parte de la dirección de la escuela, aparecieron en el estudio de Faria (2007). Oliveira (2009), en una comunidad remaneciente cimarrona y de campesinos, describe la relación entre Escuela y comunidad como distante, con propuestas poco articuladas a la cultura de las familias y a las necesidades locales.

Evidentemente existen iniciativas bastante positivas en las instituciones educativas, en diferentes partes del país, como demuestran varios estudios. Entretanto, se constituyen en acciones puntuales, aún distantes de la situación que caracteriza “la insuficiencia, la discriminación y la precariedad” de la oferta de la Educación Infantil en área rural (Rosemberg; Artes, 2012, p.64).

3. RETOS PARA EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INFANTIL DE NIÑOS/AS DEL MEDIO RURAL

La superación del panorama actual de la Educación Infantil en área rural requiere el enfrentamiento colectivo de diversos retos del orden de la política pública y de la práctica pedagógica. Algunos de ellos:

- Articulación clara entre los entes federados (Unión, Estados, Municipios) para financiamiento y apoyo pedagógico al trabajo con el niño/a.
- Extensión para el área rural de programas de construcción de guardería/preescolar con adecuación de la planta física al contexto del campo (lo que incluye el contexto de los pueblos que habitan áreas húmedas y selvas).

- Producción de conocimientos acerca de la diversidad de las ruralidades brasileras vividas por los niños/as, con miras a la ejecución de políticas públicas sensibles a sus mundos concretos.
- Inversión en programas de formación de profesores, para el trabajo con la Primera Infancia del campo, que articulen avances teóricos y metodológicos advenidos de la Educación Infantil y de la educación de los pueblos del campo.
- Revisión y adecuación de políticas, cronogramas y materiales a la realidad rural de los niños/as.
- Implantación de cupos en el propio campo para cumplimiento adecuado del cambio constitucional que instituye la obligatoriedad de matrícula de los niños/as de 4 a 5 años.
- Conocimiento de las demandas de las familias, principalmente para los hijos de hasta 3 años de edad dado que, en el contexto rural, la organización y las dinámicas familiares pueden ser diferenciadas con respecto a los centros urbanos, cuna del proceso de expansión de las guarderías y preescolares en el país.
- Revisión de directrices generales sobre el número mínimo de niños/as para la apertura de escuelas y composición de grupos de niños/as considerando la dispersión poblacional y las distancias geográficas del campo, con miras a atender el derecho a la educación de los niños/as y de las familias que lo desean para sus hijos.
- Ejercicio de los derechos de igualdad y de diversidad, lo que exige conciliar los aspectos generales que deben componer cualquier propuesta de Educación Infantil a los aspectos específicos del grupo sociocultural de los niños/as.
- Superación de problemas relativos al transporte intracampo de los niños/as pequeños, del equipo escolar y las familias.

Cada uno de esos retos requiere cambios en las prácticas ya producidas, en las políticas y en la cultura hegemónicas de gestores, profesores y militantes.

Por la experiencia que tenemos con las discusiones locales y nacionales, a través de la realización de pesquisas, actividades de extensión junto a movimientos sociales en áreas rurales o de consultorías a los órganos gubernamentales, destacamos tres retos: la construcción de una pauta que instaure la Educación Infantil como derecho del niño/a, pero que tenga al propio niño/a como centro del debate; la deconstrucción de concepciones históricamente arraigadas; la relación entre formación, gestión y el hacer pedagógico.

3.1 La construcción de una pauta

La instauración del tema de la Educación Infantil en área rural en la agenda política nacional es una construcción que se da recientemente, por el conjunto de sujetos (gestores públicos y militantes) y de movimientos sociales y sindicales (del campo; de la infancia; de mujeres).

Los movimientos de lucha por la reforma agraria protagonizaron un importante cambio paradigmático en el ámbito de la educación, consubstanciada en resoluciones del Consejo Nacional de Educación (Brasil, 2002; Brasil, 2008). En el proceso de construcción de la llamada educación del campo, desde el documento “*Por uma Educação do Campo: Declaração de 2002*”, la Educación Infantil fue posicionada como una de sus reivindicaciones. En uno de los más recientes documentos, en el manifiesto del *Fórum de Educação do Campo*, de mediados de 2012, la elaboración de una política de Educación Infantil del campo figura como una de las diez proposiciones presentadas al gobierno.

Por la Educación Infantil, el *Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil* – MIEIB, que articula fóruns estaduais, desde 2010, pautó la temática de la guardería y el preescolar en el campo.

El gobierno federal, a finales de 2007, creó un grupo intersectorial para la discusión de ese tema. En 2010, la *Coordenação de Educação Infantil* – COEDI, del Ministerio de Educación, asumió el reto de producir Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil del Campo (Silva; Pasuch, 2010), específicas para las instituciones que atienden niños/as residentes en áreas rurales, en diálogo con orientaciones generales para todas las instituciones que atienden niños/as de 0-5 años. Entre otras acciones, se constituyó un grupo de trabajo nacional que, junto a la *Coordenação de Geral de Educação do Campo* – CGEC de aquel Ministerio promovió encuentros en las cinco regiones del país y el *I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo*. Compuesto por investigadores de Educación Infantil y de educación del campo de universidades públicas y por representantes de movimientos sociales del campo (*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* – MST, *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura* – CONTAG) y de la infancia (MIEIB), el grupo realizó investigación nacional sobre la oferta y la demanda de Educación Infantil en el campo (MEC/UFRGS, 2012). En las acciones del gobierno, un decreto presidencial de 2010, que dispone sobre la política de educación del campo y el *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* – PRONERA, reconoce la necesidad de la oferta de Educación Infantil en el campo.

En 2010, se creó el *Fórum Nacional de Educação do Campo* – FONEC, que articula varios movimientos sociales y sindicales en defensa de la educación para las poblaciones en área rural. En su manifiesto de 2012, la elaboración de una política nacional de Educación Infantil del campo es solicitada.

En 2013, la Marcha de las Margaritas, una acción estratégica de mujeres trabajadoras rurales y de la selva, también le entregó a la presidencia de la República, entre sus reivindicaciones, la creación de la política nacional para la Educación Infantil en área rural.

Un Grupo Interministerial, del gobierno federal, trabaja para la elaboración de esa política hasta el fin del año.

La construcción de esa pauta, entretanto, sucede en medio de un acalorado debate acerca de las mejores formas de implantación de este derecho, a veces, difícil de ocurrir, dada la fragmentación de los movimientos sociales y de las instancias de gobierno: órganos y movimientos de la educación del campo, en los diferentes niveles de actuación, no necesariamente dialogan con órganos y movimientos de la Educación Infantil (y viceversa).

La lucha de esas áreas para que sus propuestas sean reconocidas por la sociedad en general y por los sistemas educativos es ardua, no siendo raras las acciones de resistencia a los riesgos de retrocesos. Esa característica, sumada a una historia de construcción poco articulada entre las áreas, genera desconocimiento mutuo de las construcciones específicas de cada una y fortalecimiento de posiciones que, en vez de aproximar, pueden provocar distanciamientos. Los órganos del gobierno, investigadores y movimientos de la educación del campo, a veces cuestionan que las discusiones hechas en la Educación Infantil poco incorporaron las condiciones socioculturales y económicas que circunscriben y estructuran el campo brasileiro y sus infancias. Por otro lado, recelos en la pérdida de conquistas en las formas de estructuración de la Educación Infantil, cuando son pensadas para el espacio rural, son emitidos a partir de los sujetos de la Educación Infantil.

En la construcción de la pauta política, que viene siendo construida de forma colectiva, es necesaria la vigilancia para la manutención de un campo dialógico productivo, que tenga al niño/a como el centro del debate. Concretamente, el niño/a vive su infancia en el campo, sin fragmentaciones.

3.2 La deconstrucción de concepciones históricamente arraigadas

Sea para las poblaciones del campo de modo general, o para la Primera Infancia del campo y de la ciudad, en sus orígenes, las políticas educativas sirvieron al proyecto de modernización del país. Ese proyecto estuvo referenciado en patrones externos al país y también en el ideario de la higienización de las ciudades y de la culpabilización de la pobreza para la manutención del orden social.

En el caso de las instituciones educativas en el campo, se puede citar, por ejemplo, en el inicio del siglo pasado, la creación de patronatos agrícolas. Según Oliveira (2003), ellos actuaron en el control y moralización de las familias y niños/as pobres. Como las demás instituciones destinadas a los niños/as en la época, tenían un sesgo asistencialista, práctico, técnico y represivo-disciplinar.

Sobre la educación de los niños/as de guardería, una publicación de 1938, de Vasconcelos y Sampaio, también evidencia el carácter normalizador de las poblaciones pobres. El texto discutía los impactos del trabajo extra-doméstico de la mujer de clase popular, asociándolo a una situación de abandono del niño/a. Para Lima (2012), Vasconcelos y Sampaio defendieron la apertura de guarderías en el área rural, con carácter médico-sanitario, apoyados en el alto índice de mortalidad en área rural en la época (50%) y en las precarias condiciones de vida de esas poblaciones: “No debemos olvidar el abandono en que viven las pequeñas ciudades y las inmensas zonas rurales de nuestro país” (Vasconcelos; Sampaio, 1938, p. 206).

A lo largo de la historia, tanto en las políticas para las poblaciones del campo, como en las destinadas a los niños/as pequeños, de modo general, se verifica: i) el uso de las instituciones educativas como forma de control social a favor de un determinado grupo y proyecto; ii) el gobierno sobre la infancia, particularmente los niños/as de las clases populares; iii) la precarización de las formas de atención. Esos discursos y prácticas, aun con los avances a lo largo del tiempo, conviven en el debate público.

Si las concepciones de pobreza influenciaron e influyen las políticas públicas para los niños/as, lo mismo aplica para las concepciones sobre lo rural. Dependiendo de estas, se verifican aproximaciones o distanciamientos con relación a la necesidad de guarderías y preescolares en ese espacio (Silva, Pasuch; Silva (2012). A veces, a partir de imágenes y discursos romantizados de lo rural, la familia es defendida como único locus de educación del niño/a de hasta los 3 años. Se omite el hecho de que existen ruralidades que comprenden pequeños agrupamientos, asentamientos rurales de la reforma agraria, comunidades cimarrones, formas cooperativas de producción con inserción de mujeres, localizaciones en áreas periurbanas, en fin, dinámicas de la vida familiar que pueden o no demandar la existencia de guarderías y preescolares. También circulan en el imaginario social concepciones que niegan la existencia de sujetos en el campo, una vez que estaría más ocupado por máquinas que por personas. Se niega el campo en su complejidad y como territorio en disputa emprendida por hombres y mujeres, en diferentes momentos del ciclo familiar. En otros momentos, en la relación rural-urbano, por la hegemonía de los patrones de urbanidad, el campo es descrito como atrasado o como una situación residual, tendiendo a desaparecer.

Con relación al recorte etario, Rosemberg (2008) cuestiona el lugar poco privilegiado que los niños/as pequeños – y consecuentemente la guardería – ocupan en nuestra sociedad como un todo. La atención educativa de niños/as de hasta 3 años de edad en guardería aún es frágil desde el punto de vista cultural. En el ámbito de las políticas públicas, los niños/as pequeños tienden a recibir las menores porciones de atención de los políticos y gobernantes. Rosemberg y Artes (2012) destacan dos manifestaciones de ese proceso en términos de políti-

cas nacionales: la discusión generada entorno a la Ley que instituye el FUNDEB (Ley nº 11.494), que inicialmente excluye la guardería; el establecimiento de metas no suficientes para la expansión de ofertas de cupos en guardería, en los dos últimos Planos Nacionales de Educación (PNE). Esa fragilidad cultural y política entra en confrontación con el paradigma presente en las normativas y resoluciones nacionales que pregonan una unidad de atendimento para la franja etaria de 0-5 años de edad. Si el preescolar es bien aceptado culturalmente como parte integrante del sistema educativo, lo mismo no se puede decir sobre la guardería. A la intersección de estas imágenes y concepciones, se suman aquellos movidos por las concepciones acerca de los modos de vida de las familias y consecuentemente, acerca de los roles de hombres y mujeres en el contexto rural. Se supone que, en lo rural, hay mayor facilidad de conciliación del trabajo femenino en la agricultura con el cuidado de los niños/as.

Resultan de ese proceso concepciones de campo con mirada reducida para las condiciones reales de vida de los sujetos, así como una visión temporalmente desajustada sobre guardería y preescolar. Esas concepciones fortalecen los discursos que justifican las omisiones de la política educativa para los niños/as pequeños del campo y reducen las iniciativas de implementación de ese servicio.

La superación de esas concepciones exige la construcción de formas de observara lo rural en su complejidad y potencialidad, condición necesaria para la construcción de una educación infantil que supere las desigualdades considerando los sujetos del campo, sus valores y derechos y que sea construida respetando lo que desean las familias del campo para sus hijos. Cualquier imposición, de políticas o valores, es una forma de dominación.

3.3 La relación entre formación, gestión y el hacer pedagógico

Gran parte de los retos para la Educación Infantil en área rural podría ser superada si ya se hubiesen resuelto en la Educación Infantil de modo general. El poco prestigio que tiene la educación de la Primera Infancia se manifiesta en las políticas de financiamiento, de gestión y de formación de profesores.

En el caso de gestión y formación, nuestra legislación abre posibilidades para aligeramiento de los cursos de Pedagogía. Un número considerable de esos profesionales es egresado de cursos con duración de tres años (en su mayoría, formados en la red privada) y tienen licencia para actuar en la Educación Infantil, en los grados iniciales de la Educación Primaria, en la Alfabetización de Jóvenes y Adultos y en la Gestión de los sistemas educativos e instituciones escolares. En general, las matrices curriculares destinan poquísimo tiempo a las disciplinas relativas a la Educación Infantil y Gestión y no incluyen dentro de su contenido las cuestiones relativas al campo; además, la supervisión y realización efectiva de las actividades prácticas en el propio contexto de las escuelas es, frecuentemente, frágil.

La gestión de las instituciones de Educación Infantil es bastante precaria, en particular por el desconocimiento de la especificidad del niño/a pequeño, que persiste por las características generales de la formación de profesionales para actuar en la Educación Infantil.

Para empeorar este panorama, pocos municipios brasileiros realizan la selección de gestores educativos (directores y coordinadores pedagógicos) por medio de concurso público o procesos de elección por la comunidad; prevalecen las selecciones por medio de indicación política. En la investigación realizada por Barbosa, Gehlen y Fernández (2012), en el caso de la Educación Infantil en área rural, también se verifica ese mecanismo para la contratación de profesores, siendo el porcentaje más representativo en las regiones Norte y Nordeste de Brasil. Los criterios relativos a la capacidad técnica quedan relegados a segundo plano, lo que produce compromisos de gestores y profesores prioritariamente con los agentes políticos y no con la comunidad, las familias y los niños/as, además de dificultar la construcción de planos de carrera docente.

Sobre la construcción del Proyecto Político-Pedagógico, en el área rural, ocurre el mismo fenómeno que en el área urbana, es decir, la baja existencia de un proyecto escrito y sistematizado. En la investigación de Barbosa, Gehlen y Fernandes (2012), 73,6% de las escuelas investigadas admitían no poseer una propuesta pedagógica para la Educación Infantil en el campo.

En la construcción de la Educación Infantil en área rural, los desafíos enfrentados en las áreas urbanas se cruzan y, al mismo tiempo, adquieren mayor complejidad, dificultando una gestión de los sistemas educativos e instituciones que ofrezca condiciones para una educación de calidad, que acoja y reconozca las especificidades necesarias al trabajo pedagógico junto al niño/a del campo.

CONSIDERACIONES FINALES

El reconocimiento colectivo de que es necesario poner en debate la Educación Infantil de los niños/as del campo se constituye como un importante paso en la larga jornada en dirección a una Educación Infantil democrática.

Ciertamente, la defensa de ese derecho educacional aproxima diferentes sujetos sociales, oriundos de la militancia por la infancia, por las poblaciones del campo y por los derechos de las mujeres. Entretanto, las formas de su implantación no encontraron consensos; esto se debe a que ellas necesitan ser (re)creadas.

En ese proceso de (re)creación, si consideramos las características geográficas, económicas, socioculturales y políticas que configuran las ruralidades brasileiras, será necesario repensar la extensión y los límites actuales de las políticas de financiamiento, gestión y formación de profesores. También es necesario repensar los materiales, espacios, tiempos e interacciones que la escuela

promueve en los niños/as. Al mismo tiempo, la consideración de los niños/as del campo como eje orientador de la política y de las prácticas, requiere el cuestionamiento acerca del lugar de las guarderías y preescolares en la dinámica de sus familias y comunidades, a partir de la materialidad de sus vidas y demandas en el contexto rural. Finalmente, ese proceso significa aún la revisión de las propias relaciones entre los agentes políticos, en la superación de acciones fragmentadas relativas al campo y a los niños/as de hasta 5 años de edad.

La claridad de las concepciones y los cúmulos construidos por los movimientos sociales e investigadores, presentes en legislaciones nacionales, deben ser los marcos reguladores de ese proceso. En él la política necesita ser comprendida en su movimiento de ampliación y profundización, garantizando que no haya: retrocesos en las conquistas de los derechos; edición de nuevas formas de desigualdad; exclusión de los diferentes sujetos involucrados en la problemática de la Educación Infantil en área rural.

El acceso a los bienes materiales y simbólicos, sean ellos locales o de la sociedad como un todo, es derecho de todos los niños/as, del campo o de la ciudad. Si asumimos ese momento histórico sin caer en falsas polaridades – entre lo general y lo específico – podrá resultar de él una educación infantil que garantice la diversidad en una nueva unidad, así como la unidad en la diversidad. El avance en las formas de ejercer el derecho a la Educación Infantil de los niños/as del campo significará el avance de la Educación Infantil en general, es decir, para todos los niños/as brasileiros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. C. S., GEHLEN, I., FERNANDES, S. B. (2012). A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. S. et al. *Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo*. Ministério da Educação. Porto Alegre: Evangraf. (pp. 73-105). Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Congresso Nacional: Brasília: DF.
- BRASIL (1999). *Resolução CEB Nº 1, de 7 DE abril de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara da Educação Básica. Brasília: DF. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>
- BRASIL (2002). *Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Nas Escolas do Campo. Brasília: DF.
- BRASIL (2006a). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf

- BRASIL (2006b). *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF. Disponible en:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- BRASIL (2007). *Resolução/CD/FNDE Nº 006 de 24 de abril de 2007*. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponible em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf
- BRASIL (2008). *Resolução CNE/CEB no. 2, de 28 de abril de 2008*. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica no Campo. Brasília: DF. Disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica
- BRASIL (2009). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF. Disponible en:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- BRASIL (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. Disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F. (2009). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. Brasília: DF. Disponible en:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>
- CONDE, S. F., FARIAS, K. H. (2011). *Desafios da educação do campo na atualidade: educação infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense*. Pôster apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 03: Movimentos Sociais e Educação.
- FARIA, A. R. (2007). *Escola, família e movimentos sociais: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponible en:
<http://www.ibge.gov.br/>.
- LIMA, L.P.de (2012) *A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto.
- MEC/UFRGS (2012). *Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo*. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Evangraf. Disponible en:

- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152
- OLIVEIRA D. R. M. (2009). *A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo*. Petrópolis: UCP, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.
- OLIVEIRA, M.R.P.de. (2003). *Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista: EDUSF.
- PIERRO, M. C. de; ANDRADE, M. R. (2009). Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. *Revista Brasileira de Educação*. n. 41 (14). 246-257.
- ROSEMBERG, F. (2008). Crianças e adolescentes na sociedade brasileiras e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (orgs.). *A Constituição de 1988 na vida Brasileira*. São Paulo: Aderaldo&Rothschild: Anpocs, 2008. P. 296 – 333.
- ROSEMBERG, F., ARTES, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S., et al *Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo*. Ministério da Educação (pp. 15-69). Porto Alegre: Evangraf. Disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152
- SILVA, A. P. S. da., et al (2012). Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural. In: BARBOSA, M. C. S., et al. *Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo*. Ministério da Educação (pp. 293-331). Porto Alegre: Evangraf. Disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152
- SILVA, A. P. S., PASUCH, J., SILVA, J. B. da. (2012). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, A. P. S. da., PASHUCH, J. (2010). Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectiva Atuais*. Belo Horizonte.
- SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. (2007). Educação do Campo: Prática do professor em classe multisseriada. *Diálogo Educacional*, n.22, v.7, p.211-227, Curitiba.
- VASCONCELOS, J. F., SAMPAIO, S. (1938). *Problemas Médico-Sociais da Infância: O comércio das criadeiras*. Disponible en:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>