

Prefeitura Municipal de Campo Limpo Paulista do Estado de São Paulo

CAMPO LIMPO PAULISTA-SP

Professor de Educação Infantil
(Campo de Atuação: Creche e Pré-Escola)

Edital de Abertura das Inscrições Nº 01/2018

JL162-2018

DADOS DA OBRA

Título da obra: Prefeitura Municipal de Campo Limpo Paulista do Estado de São Paulo

Cargo: Professor de Educação Infantil (Campo de Atuação: Creche e Pré-Escola)

(Baseado no Edital de Abertura das Inscrições Nº 01/2018)

- Língua Portuguesa
- Legislação Educacional
- Conhecimentos Pedagógicos
- Conhecimentos Específicos

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação/ Editoração Eletrônica

Elaine Cristina
Igor de Oliveira
Ana Luiza Cesário
Thais Regis

Produção Editorial

Suelen Domenica Pereira
Julia Antoneli
Leandro Filho

Capa

Joel Ferreira dos Santos

SUMÁRIO

Língua Portuguesa

| | |
|--|----|
| Questões que possibilitem avaliar a capacidade de Interpretação de texto, | 01 |
| Conhecimento da norma culta na modalidade escrita do idioma e aplicação da Ortografia oficial; | 06 |
| Acentuação gráfica; | 11 |
| Pontuação; | 11 |
| Classes gramaticais; | 14 |
| Concordância verbal e nominal; | 49 |
| Pronomes: emprego e colocação e Regência nominal e verbal. | 61 |

Legislação Educacional

| | |
|---|-----|
| Constituição da República Federativa do Brasil..... | 01 |
| Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional..... | 03 |
| Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990- Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente..... | 21 |
| Lei Federal nº 11.494 de 20 de junho de 2007 - Regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB..... | 74 |
| Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e Parecer CNE/CEB nº 1 7/2001 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. | 84 |
| Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial..... | 104 |
| Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CP nº 03/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. | 109 |
| Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Parecer CNE/CEB nº 07/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. | 122 |
| Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. | 140 |

Conhecimentos Pedagógicos

| | |
|--|----|
| CARVALHO, ROSITA EDLER. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS PINGOS NOS "IS". PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2004..... | 1 |
| CASTORINA, JOSÉ ANTONIO ET AL. PIAGET E VYGOTSKY: NOVAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE. SÃO PAULO: ÁTICA, 2003. | 12 |
| COLL, CÉSAR - APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. - PORTO ALEGRE, ARTMED EDITORA, 2002. | 19 |
| FREITAS, LUIZ CARLOS DE. CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONFRONTO DE LÓGICAS. SÃO PAULO: MODERNA, 2003. | 20 |
| FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1997. | 23 |
| FULLAN, M. & HARGREAVES, A. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE. 2ª ED. PORTO ALEGRE, ARTMED, 2000..... | 35 |
| HERNÁNDEZ, FERNANDO. TRANSGRESSÃO E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO: OS PROJETOS DE TRABALHO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998..... | 36 |
| IMBERNÓN, FRANCISCO. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: FORMAR-SE PARA A MUDANÇA E A INCERTEZA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2004..... | 39 |
| LUCKESI, C. CIPRIANO - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: ESTUDOS E PROPOSIÇÃO / 11ª ED. - SÃO PAULO, ED CORTEZ, 2001. MEC – PUBLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA | 42 |
| MEIRIEU, PHILIPPE - O COTIDIANO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA - PORTO ALEGRE: ARTMED, 2005..... | 42 |
| MORIN, EDGAR. OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2000..... | 42 |
| OLIVEIRA, D. A. (ORG.). GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. PETRÓPOLIS: VOZES, 2003. | 72 |
| PERRENOUD, PHILIPPE - 10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR - PORTO ALEGRE: ARTMED EDITORA, 2000. PERRENOUD, PHILIPPE - NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR - PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS SUL – 2000..... | 73 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RIOS, TERESINHA AZEREDO. A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS NO PROCESSO AVALIATIVO. SÉRIE IDEIAS NO. 08, SP, FDE. | 73 |
| WEISZ, TELMA - O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM - ATICA EDITORA - SÃO PAULO. | 76 |
| SOLÉ, ISABEL - ESTRATÉGIAS DE LEITURA - PORTO ALEGRE, ARTMED EDITORA, 199. | 85 |

Conhecimentos Específicos

| | |
|--|----|
| MEC – Publicações para a Educação Infantil..... | 01 |
| MEC – Base Nacional Comum Curricular – assuntos relacionados à Educação Infantil | 11 |
| MEC – Publicações para a Educação Especial | 14 |

LÍNGUA PORTUGUESA

| | |
|--|----|
| Interpretação de Texto; | 01 |
| Ortografia oficial; | 06 |
| Acentuação gráfica; | 11 |
| As classes gramaticais; | 14 |
| Concordância verbal e nominal; | 49 |
| Pronomes: emprego e colocação e Regência nominal e verbal. | 55 |
| Noções da norma culta da língua portuguesa na modalidade escrita. | 61 |

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO;

É muito comum, entre os candidatos a um cargo público, a preocupação com a interpretação de textos. Por isso, vão aqui alguns detalhes que poderão ajudar no momento de responder às questões relacionadas a textos.

Texto – é um conjunto de ideias organizadas e relacionadas entre si, formando um todo significativo capaz de produzir interação comunicativa (capacidade de codificar e decodificar).

Contexto – um texto é constituído por diversas frases. Em cada uma delas, há uma certa informação que a faz ligar-se com a anterior e/ou com a posterior, criando condições para a estruturação do conteúdo a ser transmitido. A essa interligação dá-se o nome de contexto. Nota-se que o relacionamento entre as frases é tão grande que, se uma frase for retirada de seu contexto original e analisada separadamente, poderá ter um significado diferente daquele inicial.

Intertexto - comumente, os textos apresentam referências diretas ou indiretas a outros autores através de citações. Esse tipo de recurso denomina-se intertexto.

Interpretação de texto - o primeiro objetivo de uma interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias, ou fundamentações, as argumentações, ou explicações, que levem ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Normalmente, numa prova, o candidato é convidado a:

- **Identificar** – é reconhecer os elementos fundamentais de uma argumentação, de um processo, de uma época (neste caso, procuram-se os verbos e os advérbios, os quais definem o tempo).

- **Comparar** – é descobrir as relações de semelhança ou de diferenças entre as situações do texto.

- **Comentar** - é relacionar o conteúdo apresentado com uma realidade, opinando a respeito.

- **Resumir** – é concentrar as ideias centrais e/ou secundárias em um só parágrafo.

- **Parafrasear** – é reescrever o texto com outras palavras.

Condições básicas para interpretar

Fazem-se necessários:

- Conhecimento histórico-literário (escolas e gêneros literários, estrutura do texto), leitura e prática;
- Conhecimento gramatical, estilístico (qualidades do texto) e semântico;

Observação – na semântica (significado das palavras) incluem-se: homônimos e parônimos, denotação e conotação, sinonímia e antonímia, polissemia, figuras de linguagem, entre outros.

- Capacidade de observação e de síntese e
- Capacidade de raciocínio.

Interpretar X compreender

Interpretar significa

- *Explicar, comentar, julgar, tirar conclusões, deduzir.*
- *Através do texto, infere-se que...*
- *É possível deduzir que...*
- *O autor permite concluir que...*
- *Qual é a intenção do autor ao afirmar que...*

Compreender significa

- *intelecção, entendimento, atenção ao que realmente está escrito.*
- *o texto diz que...*
- *é sugerido pelo autor que...*
- *de acordo com o texto, é correta ou errada a afirmação...*
- *o narrador afirma...*

Erros de interpretação

É muito comum, mais do que se imagina, a ocorrência de erros de interpretação. Os mais frequentes são:

- **Extrapolação (viagem):** Ocorre quando se sai do contexto, acrescentando ideias que não estão no texto, quer por conhecimento prévio do tema quer pela imaginação.

- **Redução:** É o oposto da extrapolação. Dá-se atenção apenas a um aspecto, esquecendo que um texto é um conjunto de ideias, o que pode ser insuficiente para o total do entendimento do tema desenvolvido.

- **Contradição:** Não raro, o texto apresenta ideias contrárias às do candidato, fazendo-o tirar conclusões equivocadas e, conseqüentemente, errando a questão.

Observação - Muitos pensam que há a ótica do escritor e a ótica do leitor. Pode ser que existam, mas numa prova de concurso, o que deve ser levado em consideração é o que o autor diz e nada mais.

Coesão - é o emprego de mecanismo de sintaxe que relaciona palavras, orações, frases e/ou parágrafos entre si. Em outras palavras, a coesão dá-se quando, através de um pronome relativo, uma conjunção (NEXOS), ou um pronome oblíquo átono, há uma relação correta entre o que se vai dizer e o que já foi dito.

OBSERVAÇÃO – São muitos os erros de coesão no dia-a-dia e, entre eles, está o mau uso do pronome relativo e do pronome oblíquo átono. Este depende da regência do verbo; aquele do seu antecedente. Não se pode esquecer também de que os pronomes relativos têm, cada um, valor semântico, por isso a necessidade de adequação ao antecedente.

Os pronomes relativos são muito importantes na interpretação de texto, pois seu uso incorreto traz erros de coesão. Assim sendo, deve-se levar em consideração que existe um pronome relativo adequado a cada circunstância, a saber:

- *que (neutro)* - relaciona-se com qualquer antecedente, mas depende das condições da frase.
- *qual (neutro)* idem ao anterior.
- *quem (pessoa)*
- *cujo (posse)* - antes dele aparece o possuidor e depois o objeto possuído.
- *como (modo)*
- *onde (lugar)*
- *quando (tempo)*
- *quanto (montante)*

Exemplo:

Falou tudo QUANTO queria (correto)

Falou tudo QUE queria (errado - antes do QUE, deveria aparecer o demonstrativo O).

Dicas para melhorar a interpretação de textos

- Ler todo o texto, procurando ter uma visão geral do assunto;
- Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura;
- Ler, ler bem, ler profundamente, ou seja, ler o texto pelo menos duas vezes;
- Inferir;
- Voltar ao texto quantas vezes precisar;
- Não permitir que prevaleçam suas ideias sobre as do autor;
- Fragmentar o texto (parágrafos, partes) para melhor compreensão;
- Verificar, com atenção e cuidado, o enunciado de cada questão;
- O autor defende ideias e você deve percebê-las.

Fonte:

<http://www.tudosobreconcursos.com/materiais/portugues/como-interpretar-textos>

QUESTÕES

1-) (SABESP/SP – ATENDENTE A CLIENTES 01 – FCC/2014 - ADAPTADA) Atenção: Para responder à questão, considere o texto abaixo.

A marca da solidão

Deitado de braços, sobre as pedras quentes do chão de paralelepípedos, o menino espia. Tem os braços dobrados e a testa pousada sobre eles, seu rosto formando uma tenda de penumbra na tarde quente.

Observa as ranhuras entre uma pedra e outra. Há, dentro de cada uma delas, um diminuto caminho de terra, com pedrinhas e tufos minúsculos de musgos, formando pequenas plantas, ínfimos bonsais só visíveis aos olhos de quem é capaz de parar de viver para, apenas, ver. Quando se tem a marca da solidão na alma, o mundo cabe numa fresta.

(SEIXAS, Heloísa. Contos mais que mínimos. Rio de Janeiro: Tinta negra bazar, 2010. p. 47)

No texto, o substantivo usado para ressaltar o universo reduzido no qual o menino detém sua atenção é

- (A) fresta.
- (B) marca.
- (C) alma.
- (D) solidão.
- (E) penumbra.

Texto para a questão 2:

DA DISCRICÃO

Mário Quintana

Não te abras com teu amigo

Que ele um outro amigo tem.

E o amigo do teu amigo

Possui amigos também...

(http://pensador.uol.com.br/poemas_de_amizade)

2-) (PREFEITURA DE SERTÃOZINHO – AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE – VUNESP/2012) De acordo com o poema, é correto afirmar que

- (A) não se deve ter amigos, pois criar laços de amizade é algo ruim.
- (B) amigo que não guarda segredos não merece respeito.
- (C) o melhor amigo é aquele que não possui outros amigos.
- (D) revelar segredos para o amigo pode ser arriscado.
- (E) entre amigos, não devem existir segredos.

3-) (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA – AGENTE PENITENCIÁRIO – VUNESP/2013) Leia o poema para responder à questão.

Casamento

Há mulheres que dizem:

Meu marido, se quiser pescar, pesque,
mas que limpe os peixes.

Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.

É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
de vez em quando os cotovelos se esbarram,
ele fala coisas como "este foi difícil"

"prateou no ar dando rabanadas"

e faz o gesto com a mão.

O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
atravessa a cozinha como um rio profundo.

Por fim, os peixes na travessa,

vamos dormir.

Coisas prateadas espocam:

somos noivo e noiva.

(Adélia Prado, Poesia Reunida)

A ideia central do poema de Adélia Prado é mostrar que
(A) as mulheres que amam valorizam o cotidiano e não gostam que os maridos frequentem pescarias, pois acham difícil limpar os peixes.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

| | |
|---|-----|
| Constituição da República Federativa do Brasil..... | 01 |
| Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional..... | 03 |
| Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990- Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente..... | 21 |
| Lei Federal nº 11.494 de 20 de junho de 2007 - Regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB..... | 74 |
| Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e Parecer CNE/CEB nº 17/2001 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial..... | 84 |
| Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial..... | 104 |
| Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CP nº 03/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. | 109 |
| Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Parecer CNE/CEB nº 07/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. | 122 |
| Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. | 140 |

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

**CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO**

**Seção I
DA EDUCAÇÃO**

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no «caput» deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino

em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O artigo 6º da Constituição Federal menciona o direito à educação como um de seus direitos sociais. A educação proporciona o pleno desenvolvimento da pessoa, não apenas capacitando-a para o trabalho, mas também para a vida social como um todo. Contudo, a educação tem um custo para o Estado, já que nem todos podem arcar com o custeio de ensino privado.

No título VIII, que aborda a ordem social, delimita-se a questão da obrigação do Estado com relação ao direito à educação, assim como menciona-se quais outros agentes responsáveis pela efetivação deste direito.

Neste sentido, o artigo 205, CF, prevê: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Resta claro que a educação não é um dever exclusivo do Estado, mas da sociedade como um todo e, principalmente, da família. Depreende-se que educação vai além do mero aprendizado de conteúdos e envolve a educação para a cidadania e o comportamento ético em sociedade – a educação da qual o constituinte fala não é apenas a formal, mas também a informal.

Por seu turno, o artigo 206 da Constituição estabelece os princípios que devem guiar o ensino:

- "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", que significa a compreensão de que a educação é um direito de todos e não apenas dos mais favorecidos, cabendo ao Estado investir para que os menos favorecidos ingressem e permaneçam na escola;
- "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber", de forma que o ensino tem um caráter ativo e passivo, indo além da compreensão de conteúdos dogmático se abrangendo também os processos criativos;
- "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino", de modo que não se entende haver um único método de ensino, uma única maneira de aprender, permitindo a exploração das atividades educacionais também por instituições privadas. A respeito das instituições privadas, o artigo 209, CF prevê que "o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

| | |
|---|----|
| CARVALHO, ROSITA EDLER. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS PINGOS NOS "IS". PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2004. | 1 |
| CASTORINA, JOSÉ ANTONIO ET AL. PIAGET E VYGOTSKY: NOVAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE. SÃO PAULO: ÁTI- CA, 2003. | 12 |
| COLL, CÉSAR - APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. - PORTO ALEGRE, ARTMED EDITO- RA, 2002. | 19 |
| FREITAS, LUIZ CARLOS DE. CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONFRONTO DE LÓGICAS. SÃO PAULO: MODERNA, 2003. | 20 |
| FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1997. | 23 |
| FULLAN, M. & HARGREAVES, A. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE. 2ª ED. PORTO ALEGRE, ARTMED, 2000. | 35 |
| HERNÁNDEZ, FERNANDO. TRANSGRESSÃO E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO: OS PROJETOS DE TRABALHO. PORTO ALE- GRE: ARTMED, 1998. | 36 |
| IMBERNÓN, FRANCISCO. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: FORMAR-SE PARA A MUDANÇA E A INCERTEZA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2004. | 39 |
| LUCKESI, C. CIPRIANO - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: ESTUDOS E PROPOSIÇÃO / 11ª ED. - SÃO PAULO, ED CORTEZ, 2001. MEC – PUBLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DISPONÍVEIS EM: HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/ INDEX.PHP?OPTION= COM_CONTENT&VIEW= ARTICLE&ID=12663&ITEMID=1152 | 42 |
| MEIRIEU, PHILIPPE - O COTIDIANO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA - PORTO ALEGRE: ARTMED, 2005..... | 42 |
| MORIN, EDGAR. OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2000..... | 42 |
| OLIVEIRA, D. A. (ORG.). GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. PETRÓPOLIS: VOZES, 2003. | 72 |
| PERRENOUD, PHILIPPE - 10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR - PORTO ALEGRE: ARTMED EDITORA, 2000. PER- RENOUD, PHILIPPE - NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR - PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS SUL – 2000. | 73 |
| RIOS, TERESINHA AZEREDO. A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS NO PROCESSO AVALIATIVO. SÉRIE IDEIAS NO. 08, SP, FDE. DISPONÍVEL EM: WWW.CRMARIOCOVAS.SP.GOV.BR/PDF/IDEIAS_08_P037- 043_C.PDF | 73 |
| WEISZ, TELMA - O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM - ATICA EDITORA - SÃO PAULO. | 76 |
| SOLÉ, ISABEL - ESTRATÉGIAS DE LEITURA - PORTO ALEGRE, ARTMED EDITORA, 199. | 85 |

CARVALHO, ROSITA EDLER. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS PINGOS NOS "IS". PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2004.

Rosita Edler Carvalho: A trajetória profissional da professora Rosita Edler Carvalho impressiona seja por suas atividades docentes, seja pelos cargos de chefia que exerceu. Dentre estes destaca-se o de Secretária de Educação Especial, no MEC, de 1992 a 1994, quando foi lançada a Política Nacional de Educação Especial. Na Secretaria do Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, foi a primeira Coordenadora de Educação Especial, após a fusão da antiga Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro. Permaneceu no cargo de 1975 a 1980, quando foi para a direção do Instituto de Psicologia da UERJ. Uma marcante "caminhada", que teve início na APAE do RJ onde, além de professora, chefou durante 13 anos, a equipe técnica interdisciplinar e multiprofissional.

A professora Rosita é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de Mestre em Psicologia, pela Fundação Getúlio Vargas. Sua formação acadêmica inclui ainda Pedagogia, Orientação Educacional, Psicologia e especialização em Psicopedagogia. Ao longo dos seus 28 anos de experiência universitária exerceu atividades docentes em Psicologia, sempre com disciplinas ligadas aos portadores de deficiência e aos de altas habilidades, ou supervisionando estágios na área das dificuldades de aprendizagem. Na Fundação Getúlio Vargas, durante 11 anos, trabalhou no curso de pós-graduação em Psicologia Pedagógica, orientando monografias e lecionando a disciplina Psicologia da Aprendizagem. Atualmente a professora Rosita - que se orgulha de ter sido professora das primeiras séries de ensino fundamental, quando trabalhou muitos anos com alunos especiais (AE), tem atuado com consultora técnica junto a Universidades e Secretarias de Educação que desenvolvem projetos em educação especial, além de ministrar cursos e palestras sobre temas que estão ocupando os fóruns nacionais e internacionais ligados à área.

Atualmente a professora Rosita desenvolve estudos e pesquisas nas escolas da rede municipal de educação do RJ, com alunos que enfrentam barreiras para a aprendizagem, assim como no que tange à educação inclusiva.

SINÓPSE

Em sua publicação sobre educação inclusiva, Rosita Edler Carvalho pretende colocar os pingos nos "is" dessa questão, defendendo, no texto, que a inclusão envolve reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Muito mais do que desmontar a educação especial e distribuir seu alunado pelo ensino regular, aleatoriamente, a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe de ensino regular (muitas vezes à revelia do professor). Alerta a autora que

a inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo. Para incluir um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa sobre a qual a autora traz valiosas contribuições a partir de sua rica experiência.

COMENTÁRIO

Colocar os pingos nos "is" dessa questão é defender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Alerta a autora que a inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo. Para incluir um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. A política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se a disposição do aluno.

Para entender a educação inclusiva deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. Entender que somos diferentes. Essa é nossa condição humana. Pensamos de jeito diferente, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente, e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Pensar seriamente na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la. As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Não basta incluir é preciso integrar o aluno na classe para que a aprendizagem aconteça, uma vez que integração deve andar junto com a inclusão um completando o outro. Não se pode, em uma ideia inclusiva, dar rótulos ou utilizar modelos de alunos diferenciando-os entre deficientes e não deficientes, como que essas duas fossem as duas opções possíveis. Essa rotulação não mais existirá quando as diferenças forem entendidas como algo comum e quando aprendermos a respeitá-las e valorizá-las, livres de comparações. Só que para que isso aconteça principalmente os professores precisam ter uma atitude crítica perante a socie-

dade ou então, acontecerá a exclusão dos incluídos dentro da sala de aula.

A dificuldade de aprendizagem dos alunos tem sido atribuída a “defeitos” que os alunos têm como: hiperatividade, disritmia, deficiência mental, etc. estes vem sendo tratados como anormais e não como alunos que precisam ser ajudados. Para mudar este e outras ideias errôneas de educação inclusiva a autora aponta pontos que devem ser revisados como: Quem são os excluídos no sistema educacional, o que contribuem para essa exclusão, por que tantas leis? Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação, produção sistemática de estudos e pesquisas com análise crítica dos dados, resistências em relação à proposta de educação inclusiva e outros.

Para que se conceba um sistema educacional inclusivo é permitir que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Podendo contar com órgãos públicos que podem e devem ajudar as instituições. Alguns princípios devem fundamentar os sistemas educacionais inclusivos, são eles: direito à educação, à igualdade de oportunidade, escolas responsivas e de boa qualidade, direito a aprendizagem e a participação. As diretrizes do sistema devem nortear a elaboração de planos nacionais de educação para todos, são elas: formular políticas educativas inclusivas; incrementar a inversão de recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos; garantir equidade na distribuição de recursos públicos e privados; deixar aberta a participação de diversos setores nas decisões; promover a formação continuada de todos os envolvidos no processo, desde professores a ministros; valorizar o profissional da educação; divulgar informações e usar todos os meios para conscientizar as pessoas; dentre inúmeras diretrizes básicas.

O despreparo dos professores para atuar com a educação inclusiva, gera grandes equívocos por parte dos profissionais. Muitos entendem educação inclusiva como uma proposta apenas para deficientes, e desconsidera a integração dos incluídos não acreditando em sua aprendizagem. Confundi inclusão com inserção, privilegia na inclusão a socialização com a ideia de que é o bastante, e acaba por limitar a “leitura de mundo” à sala de aula. Nossas escolas devem ajudar no processo de inclusão deixando de lado seu tradicionalismo e se tornando escolas de boa qualidade, acessíveis a todos, que estimulem e aumentem a participação e reduzam a exclusão. Todo o trabalho da escola deve-se pautar em dar condições para que todos participem do processo de aprendizagem, assim esta deve promover eventos que desenvolvam a cultura, promovam a participação de toda comunidade dentre outras medidas que permitam a inclusão de fato.

O sistema de inclusão encontra barreiras, cabe a toda sociedade resolver, pois somos todos responsáveis pela prevenção de preconceitos e exclusões assim como somos responsáveis pela eliminação das já existentes. A letra da lei diz que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados e frequentar turmas de ensino regular, porém na realidade nem sempre essa inclusão acontece de fato, seja por falta de conhecimento e formação do professor no assunto ou até mesmo medo e insegurança da família. Esse é o primeiro ponto que deve ser avaliado,

a formação dos professores para trabalhar com uma educação inclusiva e também a família deve ser acolhida pela escola pra que não se sinta insegura e acabe por atrapalhar no processo.

Desde o os primórdios da educação pessoas são excluídas do processo outras nem se quer tem a chance de entrar nele. Hoje em dia essa exclusão continua a acontecer, só que discussões vêm acontecendo e projetos estão sendo implantados para tentar mudar essa situação. Entender a educação inclusiva se torna mais simples do que imaginamos, é só querer e lutar por uma educação de qualidade e esquecermos os “rótulos” que a sociedade coloca nas pessoas que não o mesmo “modelo” que a mesma impôs. Nossa sociedade foi construída assim com desigualdades em todos os aspectos, por esse motivo entender a educação inclusiva pode até ser fácil, difícil é fazê-la acontecer. Uma vez que isso também depende das classes médias, altas e dos governantes que nem sempre querem mudar a realidade de desigualdade do país, mesmo sabendo que a educação de qualidade a todos é um passo para uma sociedade sem desigualdades. Cabe aos profissionais da educação começar a mudar a realidade exclusiva de nossas escolas vendo todos os alunos como sujeitos do processo de aprendizagem e considerando a individualidade de cada um.

Educação Inclusiva: do que estamos falando?

A inclusão educacional tem ocupado significativo espaço de reflexões em todo o mundo, particularmente a partir da década de 90. Deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas. Parafraseando Eric Plaisance em seu texto de 2004, a inclusão não depende de si mesma, “pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação que viabilizem a transformação das escolas e, particularmente, que viabilizem o acolhimento das crianças ‘diferentes’”.

Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que respeita à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que frequentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência...). Precisamos, portanto, colocar os pingos nos “is”, o que significa, em linguagem figurada, deixar claras algumas ideias, nem sempre consensuais entre aqueles que se debruçam sobre o tema.

Decidi valer-me dessa expressão, muito utilizada na linguagem popular, não só por ser sugestiva de análises críticas como e porque, curiosamente, na língua portuguesa, alguns vocábulos que devem compor nossas reflexões sobre inclusão, iniciam-se com a letra /i/... Este é o caso de integração, identificação, identidade, individualização, ideais

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
Professor de Educação Infantil - Pré-Escola e Creche

| | |
|--|----|
| MEC – Publicações para a Educação Infantil..... | 01 |
| MEC – Base Nacional Comum Curricular – assuntos relacionados à Educação Infantil | 11 |
| MEC – Publicações para a Educação Especial | 14 |

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Infantil - Pré-Escola e Creche

MEC – PUBLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Proposta para a expansão da política

INTRODUÇÃO

Este documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI - para a Educação Infantil no Campo, instituído pela Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013, cujo objetivo foi apresentar proposta e critérios para a expansão da política de educação infantil voltada às populações do campo, conforme Decreto Presidencial nº 7.352/2010 bem como compartilhar as seguintes atribuições:

- *Apresentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemplem mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e onze meses;*

- *Estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo;*

- *Propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo;*

- *Monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA;*

- *Recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo.*

A criação do GTI decorreu das demandas dos movimentos sociais e sindicais ligados à defesa dos direitos de crianças do campo e de mulheres diante da necessidade de subsidiar a Política Nacional de Educação Infantil, como dever do Estado brasileiro em promover a prioridade absoluta e a proteção integral das crianças e da obrigação de promover a autonomia das mulheres e a igualdade de gênero no mundo do trabalho, eliminando os efeitos desiguais da divisão sexual do trabalho.

É direito de todas as crianças residentes nas áreas rurais do país ser consideradas na sua diversidade populacional – filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, das águas, dentre outros - bem como nas especificidades da educação na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses de idade.

É também direito das mulheres do campo construir capacidades que lhes permitam acessar condições dignas de trabalho e usufruir dos seus resultados; participar das definições políticas que dizem respeito a si mesmas e à sociedade; experimentar uma vida livre de violência e ter as ações de cuidado da família compartilhadas por esta, pela sociedade e pelo Estado. Isso implica que a oferta universal de equipamentos públicos de qualidade e compatíveis com a realidade das mulheres do campo hoje no mercado de trabalho é um direito imprescindível à sua autonomia e ao enfrentamento à desigualdade de gênero, raça e classe no Brasil.

A elaboração desta Política também é oportuna face ao que prevê o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8035/10, em tramitação no Congresso Nacional), em estratégia e meta próprias que tratam da Educação Infantil (meta 1).

O GTI coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, com apoio técnico da Secretaria de Educação Básica

-SEB, ambas do Ministério da Educação - MEC. Contou também com a participação de representantes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - MEC/FNDE; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS; Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA; Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM; Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNIDIME; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UCME; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG; Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST; Articulação de Mulheres Brasileiras - AMB; e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB e colaboradores na área da educação do campo (Profa. Ana Corina Spada – UFT/UNB) e na área da educação infantil do campo (Profa. Ana Paula Soares da Silva – USP/RP).

Este documento apresenta uma síntese dos posicionamentos e debates realizados nas reuniões do GTI e inclui discussões e reflexões resultantes do III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em 2013, em Brasília, DF, como uma das ações do GTI.

I – CONSIDERAÇÕES SOBRE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo convoca-nos a pensar sobre a complexa relação entre diferentes políticas públicas e a diversidade de infâncias vividas pelas crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais do País. O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira exige diálogo entre pesquisadores/as, gestores/as, professores/as, movimentos sociais e sindicais, setores do governo e da sociedade, a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Infantil - Pré-Escola e Creche

as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades, bem como de apoiar às mulheres do campo no exercício da maternidade e dos demais direitos humanos.

As crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem um processo de ocultamento, omissão e acesso desigual às políticas públicas. Dados do Ministério da Educação e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (apud 2005 BRASIL, 2011, p. 4) apontam que:

As crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade. Enquanto que na população infantil urbana a taxa de frequência à creche, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008, era de 20,52%, nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de 4 e 5 anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente. Mais especificamente nas áreas de reforma agrária, a realidade das crianças assentadas em 2005 era a seguinte: 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escolas e 2,3% frequentam classes de alfabetização. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária apontava ainda que apenas 3,5% das instituições educacionais do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos.

Além disso, pesquisa do Data Popular/SOS Corpo (2012)1 informa que 45% das mães que trabalham não têm ajuda para cuidar dos filhos/as e que a demanda por creche é uma necessidade de todas as mulheres, independente de classe socioeconômica. Isso evidencia a sobrecarga de trabalho que recai sobre as mulheres e a submissão a novas interdições quando, diante da ausência do Estado, se mantêm responsáveis exclusivas pelo cuidado com as crianças.

Essa situação vem mobilizando os movimentos de mulheres desde 1960, cuja atuação resultou na ação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) junto a Comissão "Criança e Constituinte" no Congresso Nacional na década de 80, afirmando que "a insuficiência de oferta de vagas em creches penaliza, sobretudo, mulheres-mães em situação social e econômica precária, em famílias monoparentais, tornando-se obstáculo à inserção profissional de muitas entre elas".

Nesse sentido, o CNDM promoveu o 1º Encontro Nacional de Políticas de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos se posicionando - "(...) o direito à creche significa ultrapassar a era do assistencialismo e da benevolência, reconhecê-la como instituição legítima em si, não usurpadora ou substituta da família, onde o Estado deve com ela compartilhar a educação do cidadão criança" (CNDM, 1986:5).

Ao final dos anos 90, a ação feminista articulada com sindicalistas na CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação) conseguiram inscrever na LDB a ideia de creche como espaço de cuidado e educação.

A partir de 2004 até o momento a demanda por creche foi apontada nas I, II e III Conferência Nacional de Política para as Mulheres bem como nos seus respectivos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, agora em sua terceira versão.

Também em vista de tal situação, o MEC, nos últimos anos, realizou uma série de iniciativas voltadas à educação infantil do campo e à sua institucionalização na agenda política nacional. No final de 2007, foi criado um grupo interministerial de políticas de educação infantil para as crianças do campo e realizado, em 2008, um primeiro encontro ampliado para discussão dessa temática.

Em 2009, como resultado de processo de escuta de diferentes segmentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009) incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), abrindo um diálogo produtivo entre os acúmulos da educação do campo e da educação infantil.

No ano de 2010, como parte das estratégias de consolidação das DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Básica - SEB do MEC, incluiu texto específico sobre as orientações para a educação infantil do campo. Para sua construção, foi criado um grupo de trabalho que promoveu, por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, cinco reuniões técnicas regionais e o *I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo*, realizado em dezembro daquele ano, em Brasília, DF. Neste primeiro Seminário, participaram pesquisadores da educação infantil e da educação do campo de universidades públicas, membros de movimentos sociais e sindicais ligados à questão agrária e à infância, Secretários de Educação, professores/as, representantes de cursos de Licenciatura da Terra e de Pedagogia do Campo, além da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, de Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo, entidades que integram o Conselho Nacional de Educação no Campo - CONEC.

O *I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo* propôs, dentre as recomendações ao MEC, a indução do diálogo Intersectorial e a realização de pesquisa nacional sobre as condições da oferta e demanda da educação infantil, a fim de subsidiar ações governamentais. A pesquisa iniciou-se em 2011 e em dezembro deste ano ocorreu o *II Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo*, consolidando o movimento de troca de experiências e de construção de área interdisciplinar.

A pesquisa nacional foi realizada a partir do plano de cooperação técnica estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC/SEB/COEDI) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, visando à "Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" (MEC/UFRGS). Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural; análise qualitativa de dados secundários; estudo das condições de oferta da educação infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 municípios; coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país.