

## A educação da criança do campo em uma perspectiva sócio-histórico-dialética: um diálogo sobre direitos e intercruzamentos entre o campo e a cidade

Ivone Garcia Barbosa<sup>1</sup>  
Ester Alves Lopes Mendes<sup>2</sup>  
Fernanda Alves de Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo tem como temática central a Educação Infantil da criança do Campo em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, considerando-se neste debate o levantamento e análise de um conjunto de produções teórico-empíricas que tratam da Educação do Campo e da Educação Infantil realizadas em vários contextos brasileiros. A Educação Infantil do Campo, portanto, constitui-se como pauta educacional e historicamente tem sido potencializada pela interlocução entre militantes e pesquisadores, cujo conceito de campo abrange vários aspectos da vida sociocultural de seus habitantes. Nossas análises têm anunciado que apesar dos avanços significativos em relação a essa área de estudo, o direito à educação das crianças do campo encontra-se fragilizado no que se refere à implementação de políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo, Infâncias, Crianças e Direitos Humanos, Educação do Campo.

### The education of children in the countryside in a socio-historical-dialectical perspective: a dialogue on rights and intercross between the countryside and the city

### Abstract

The central theme of this article is the Early Childhood Education of children in the countryside in a socio-historical-dialectical perspective, considering, in this debate, the survey and the analysis of a set of theoretical-empirical productions that deal with rural education and Early Childhood Education, achieved in various Brazilian contexts. Rural Early Childhood Education, therefore, constitutes an educational guide and has historically been enhanced by the dialogue between activists and researchers, whose concept of the field approaches various aspects of the sociocultural life of its inhabitants. Our analyzes have announced that, despite significant advances related to this area of study, the right of education of children in the countryside is fragile in terms of the implementation of public educational policies.

**Keywords:** Rural Early childhood education, Childhoods, Children and human rights, Rural education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (USP). Pós-doutora em Estudos da Criança pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da UMINHO. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/FE-UFG). E-mail: ivonegbarbosa.ufg@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE), Mestre em Educação (PPGE/FE/UFG). Professora adjunta do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Araguaia (UniAraguaia). Professora na Rede Municipal de Goiânia (SME-GO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/FE-UFG). E-mail: esteralmendes@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Pedagoga da Pró- Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Goiás. Professora na Rede Municipal de Goiânia (SME-GO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/FE-UFG). E-mail: fernanda.alves@ifg.edu.br.

## Introdução: a Educação Infantil do Campo como pauta

Para traçarmos um diálogo acerca da Educação Infantil do Campo (EIC), é preciso considerarmos a constituição histórica e os princípios que regem tanto a Educação infantil quanto a Educação do Campo. A EIC constitui-se como pauta educacional de pesquisadores e militantes da Educação Infantil, sendo potencializada pela interlocução que se faz com as referências da Educação do Campo. Importante destacar que ambas temáticas e lutas se inserem no contexto de intensa contradição e resistência ao sistema capitalista e à política neoliberal do Brasil, país em que a maioria da população vive com apenas requisitos mínimos para a satisfação humana, existindo uma gritante desigualdade social, gerada a partir de uma lógica destrutiva do homem e da sua força geradora de trabalho. Nesse processo, a maioria dos direitos sociais da população é negada, brutaliza-se a força humana do trabalho para homens e mulheres, tornando-se degradável o modo de vida da classe trabalhadora. Mantém-se, então, como afirmou Antunes (2001, p. 38), “o circuito reprodutivo do capital”, que se incorpora na cidade e no campo.

A resistência e o enfrentamento crítico das determinações impostas pela ordem social do capital decorrem de um comprometimento coletivo de diferentes interlocutores. Nos contextos da Educação Infantil e da Educação do Campo, são diversificadas e contínuas as mobilizações por parte da população, dos movimentos sociais, de educadores, estudiosos, pesquisadores, dirigentes educacionais e sindicatos. O mote que os une é a luta pela garantia e efetivação de uma educação mais justa e de qualidade. É desse prisma que optamos no presente artigo discutir a Educação das crianças do Campo.

Nossos estudos sobre a produção científico-acadêmica brasileira indicaram que, sobretudo, a partir da década de 1980 ampliaram-se os debates e reivindicações em torno da garantia do direito à educação das crianças menores de sete anos. A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), inaugurou um novo olhar oficial sobre a criança, reconhecendo-a como um sujeito de direitos sociais, dentre eles o direito à educação em creches e pré-escolas, válido para crianças do campo e dos meios urbanos. Outras legislações reiteraram os direitos da criança (BRASIL, 1990, 1996), incorporando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que exigiu a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino.

Apesar desses avanços, entretanto, diferentes pesquisadores (BARBOSA et al., 2012; BARBOSA; MENDES; OLIVEIRA, 2018; MENDES, 2016; ROSEMBERG E ARTES, 2012) têm demonstrado que se é verdade que o atendimento educacional de crianças de zero até seis anos está garantido no âmbito legislativo, esse direito ainda não se expressa na realidade brasileira. É possível perceber que grande parte da população desta faixa etária residente em áreas rurais ainda não é atendida educacionalmente em sua própria região e, quando esse atendimento acontece, um quantitativo de crianças vivencia o deslocamento improvisado para as escolas urbanas. No caso das crianças de zero a três anos, esse atendimento é praticamente inexistente.

Essa condição histórica nos leva a concluir que um direito prescrito em lei nem sempre se materializa na prática. Isso nos convoca a pensar na urgência de elaborarmos estratégias coletivas de expansão desse atendimento à medida que se luta – há mais de um século – para superar uma condição de desigualdade social em nosso país. Igualmente, é importante considerarmos que se a Educação Infantil, apesar de seus avanços nos últimos trinta anos, tem muito ainda a percorrer para constituir-se pauta central de uma política pública e de uma educação popular. Também, há de se reconhecer a invisibilidade da discussão sobre EIC, tanto no contexto das pesquisas na Educação Infantil quanto na Educação do Campo, além, obviamente, na própria legislação.

Conforme nossos estudos, a Educação do Campo se acentuou mais expressivamente nos anos finais de 1980, período em que essa discussão passou a fazer parte da agenda educacional do país, especialmente pelas reivindicações dos trabalhadores ligados aos movimentos sociais camponeses. No âmbito do debate, trabalhadores camponeses ligados a movimentos sociais, iniciaram uma mobilização denominada “Por uma Educação do Campo”, em contraposição a uma educação caracterizada como “rural”. De acordo com Caldart (2009) e Mendes (2016), o objetivo dessa articulação foi o de pensar uma proposta educacional nas escolas que propusesse ações educativas de interesses dos camponeses e dos trabalhadores do campo, valorizando sua cultura e as formas de organizar seus modos de vida. Para Caldart (2009) a Educação do Campo se revelou como uma luta pelo acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, se apresentou como uma crítica acerca da maneira como aquele vinha sendo disponibilizado aos moradores do campo. Nesse caso, entendeu-se que a escola do campo era lócus de disseminação/reprodução de um conhecimento hegemônico produzido sob o aval de uma ideologia dominante e

hierarquizante, desconhecendo as especificidades daqueles sujeitos, isolando-os e deslegitimando seus modos de ser e viver. Diferentes autores, pesquisadores e defensores de uma proposta de Educação do Campo (GHEDIN, 2015; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2010), elaboraram críticas ao modelo econômico que sustenta essa secundarização da educação de homens e mulheres do campo, concluindo que contrapor-se a essa lógica seria um desafio e uma necessidade.

Essa visão crítico-emancipadora nos parece ter um papel importante para demarcar o movimento organizado pela Educação do Campo. Consideramos fundamental, por outro lado, que é preciso superar a concepção de escola como espaço de pura reprodução, já que se trata verdadeiramente de um meio contraditório, capaz de manter ativas várias vozes de diferentes sujeitos sociais. Dessa maneira, um passo para superação destas contradições seria a criação e oferta de programas que atendesse efetivamente os sujeitos do campo a partir das suas necessidades, manifestadas em diversos fóruns de debate e na realidade da própria escola.

Tendo por base essas premissas, propomos neste texto discutir acerca das pluralidades das infâncias, com destaque às crianças moradoras do campo, elaborando reflexões sobre a Educação Infantil do Campo, considerando resultados de pesquisas acerca do atendimento às crianças residentes em áreas rurais no Estado de Goiás e em outros estados brasileiros.

### **Infâncias, Diversidades e Pluralidades: direitos humanos, crianças do campo e seus direitos sociopolíticos**

A discussão referente às infâncias, suas diversidades e pluralidades é fundamental no debate referente ao direito à educação, considerando a trajetória histórica do reconhecimento às lutas por sua efetivação. Configura-se, nesse sentido, como uma discussão que abrange a dimensão dos direitos humanos, ressaltando-se seus aspectos políticos e socioculturais, conforme determina a Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988).

Barbosa, Alves e Martins (2008, p. 5) ao pesquisarem sobre as infâncias e suas condições de cidadania ressaltaram que “[...] não há uma única e universal infância, pois são diferentes as formas de tratar e conceber a criança”. Isso nos permite questionar no âmbito da garantia de direitos, sobretudo o direito à educação, das crianças que vivem suas infâncias em diferentes contextos, entre eles o contexto do campo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) concebem a criança como um sujeito histórico e de direitos, destacando o caráter ativo com que ela se envolve nas atividades e interações com o mundo. Nesse sentido, em seu artigo 4º, considera que ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói conhecimentos, sentidos e significados sobre a natureza e sobre a sociedade, apropriando e produzindo cultura na relação com o outro. (BRASIL, 2009). Essa proposição nos remete a uma perspectiva epistemológica e teórica com base na qual temos defendido as ações em prol das crianças brasileiras, cujas condições de vida não devem ser ignoradas nas pesquisas a serem realizadas. Orientando-nos em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, buscamos reconhecê-las, sobretudo, como sujeitos que apropriam ressignificam, produzem, e não apenas reproduzem atividades, conhecimentos e culturas. Elas são partícipes nas inúmeras relações sociais, inclusive naquelas que envolvem a construção dos conhecimentos de diferentes naturezas. Nessa direção, entende-se que a criança tem direitos que se conjugam, entre os quais está o direito à participação sócio-política, além, da garantia ao acesso aos bens necessários à sua existência e integridade física e psíquica, garantindo-lhes a interação com bens materiais e imateriais (BARBOSA e SOARES, 2018; 2021; SOARES, 2005).

Como se pode notar, muitos são os direitos que se encontram expressos nas legislações e que são aparentemente defendidos cotidianamente. Contudo, muitas também, são as crianças que não usufruem destes. De acordo com Oliveira (2016), entre a parcela de crianças que têm seus direitos violados, negados, negligenciados – entre eles o direito à educação – encontram-se as crianças do campo. Vale assinalar que, como entendemos, o campo não é só um espaço que por analogia se contrapõe ou se diferencia do espaço urbano/citadino. Campo é um lugar em amplo e significativo movimento, um lugar de vidas, que envolve diferentes sujeitos sociais e de várias gerações – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – as quais estabelecem relações de proximidade e de pertença. Nesse processo se constituem as práticas sociais, entre as quais está a educação e a atividade do trabalho, ambas mediando a ação desses diferentes seres humanos no mundo.

Entre os diferentes grupos sociais presentes no campo, torna-se necessário dar visibilidade às infâncias e suas especificidades. Silva, Silva e Martins (2013, p.16) mencionaram em seus estudos que ao utilizarem a palavra “infâncias”, expressão no plural, “afirmam uma variedade de infâncias no próprio campo, que é resultado de um olhar que

privilegia tanto a multiplicidade das infâncias como a dos campos em que eles vivem e que as constituem”.

A análise das investigações sobre as infâncias no Brasil permitem-nos afirmar a existência de múltiplas dimensões que compõem e significam as vivências e experiências no campo, entre elas, as exploradas, inventadas e reinventadas pela criança. Desta forma, torna-se pertinente reconhecê-las como crianças-sujeitos do campo. A criança precisa ser visibilizada como indivíduo “que, em relação como outros segmentos geracionais, compõe, é afetada e afeta seu ambiente físico e social; é produto, mas também produtora das relações [...]” (SILVA, SILVA e MARTINS, 2013, p. 17). Essa afirmativa condiz com que já havia mostrado Vigotski (2010), o qual se referiu ao conceito de vivência ao discutir o papel do meio na formação da criança, assinalando que esse processo deve ser remetido “à união indivisível das particularidades da personalidade e particularidades da situação representada na vivência” (VIGOSTSKI, 2010, p. 681). Implica, pois, em considerar tanto as características da própria criança, como a forma de atuação e representação do meio em que ela habita sobre a infância, a criança em particular e o modo de vida que constroem, atribuindo um lugar a cada criança, por exemplo.

O silenciamento e a violação dos diferentes direitos humanos, sociais e políticos, entre eles o direito à educação das crianças que vivem suas infâncias nos diferentes contextos dos campos, se agravam e evidenciam ao longo das trajetórias históricas dos diferentes grupos e movimentos sociais. Apesar de sua importância, no entanto, ainda são tímidas as produções acadêmicas referentes ao tema das infâncias e às vivências das crianças moradoras do campo, o que reflete o desconhecimento e invisibilização de suas histórias.

Em conformidade com Soares (2005), ao estudar as infâncias e seus direitos, mediante a participação das crianças nos contextos de vida, há a necessidade de assegurar à criança um papel ativo e uma centralidade permanente em todo o processo de construção de informação, ressaltando a valorização da voz e ação social das crianças, tentando dar espaço à pluralidade de formas de comunicação e narrativas das crianças. Entendemos que dessa perspectiva, tratar das infâncias do campo e reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos plenos, implica em dar voz e vez às crianças que vivem dos diferentes campos brasileiros. Nessa direção, se mostram muito esclarecedores os estudos de Gobbi e Finco (2013) que investigaram meninas e meninos em assentamentos do MST, convidando-as a mostrarem através de desenhos e

fotografias o modo como viviam e sentiam suas infâncias. As autoras ressaltaram a participação infantil, com a “[...] pretensão sublinhar a necessidade de escuta e visão daqueles cujas vozes e produções ainda teimamos em desconsiderar: poesia dança, desenho, imagens, corpos, formas de organização social, vozes e modos de estar no mundo são calados.” (GOBBI; FINCO, 2013, p. 61).

Vale notar, que as crianças mencionadas na citada pesquisa eram participantes de movimentos em defesa e luta pela terra e pela reforma agrária, conhecidos também em algumas marchas como “Sem Terrinhas”. Assim como havia concluído Silva (2002) na pesquisa com crianças do acampamento Oziel, em Goiânia, Gobbi e Finco assinalaram que entre as pautas, agendas e reivindicações elaboradas por aquele grupo, encontrava-se o direito à educação que estivesse em conformidade ao caráter de suas especificidades socioculturais. Oliveira (2016) evidenciou que um dos espaços frequentados pelas crianças do assentamento eram as cirandas infantis, espaços esses de trabalho educativo para as crianças que estruturavam-se de forma itinerante, isto é, que ocorriam nos momentos das marchas, ou definitivo, contando com o espaço do próprio assentamento.

Nas pesquisas destacadas constatou-se que existem diferentes formas e contextos de viver a infância, havendo especificidades nesse processo entre elas as crianças integrantes de movimentos sociais, assim como as que vivem e se constituem em assentamentos. Todas elas encontram-se envolvidas em diferentes projetos coletivos e partilham do processo de produção e apropriação cultural e da experiência sócio-histórica, engendrando diferentes formas e tipos de comportamento, produtos do desenvolvimento de diferentes gerações e transmitidos nesse movimento intergeracional.

Importante assinalar que as crianças ocupam os espaços de modo singular, criando brincadeiras e ampliando as atividades humanas criativas e imaginativas. Uma vida de liberdade e rica em possibilidades de criar e aventurar-se nas diferentes brincadeiras, em detrimento a uma vida de negligências e violações frente a muitos dos seus direitos, a ausência de elaboração de políticas públicas sensíveis a seus mundos, e para além de suas regulações, que os direitos se materializam e levem em consideração suas especificidades e modos de vida, como mostrou Oliveira (2016).

Referente à constituição social da infância e a relação com a produção de desigualdades sociais, Rosemberg (2013) posicionou-se frente à dívida histórica do país com as crianças

brasileiras, ressaltando que a situação de subalternidade econômica das crianças no mundo ocidental, sobretudo no Brasil, em especial nas comunidades situadas em espaços rurais, é atestada, pelo maior índice de pobreza. Para a autora “Tal situação se vê agravada para as crianças residentes em áreas rurais em decorrência da desigualdade de acesso a benefícios de políticas públicas estruturais, como saneamento, habitação, educação e saúde. (ROSEMBERG, 2013, p. 257).

Evidencia-se, então, a criança do campo como uma das mais afetadas pela pobreza e desigualdade social, ocupando uma condição de dupla subalternização, por ser criança e moradora do campo.

### **O campo como um lugar de vidas humanas e a educação das crianças neste contexto**

Para compreendermos a concepção de campo de uma perspectiva sócio-histórica-dialética se faz necessário um olhar a partir do reconhecimento de suas complexidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas. A definição e o significado do termo ‘campo’ sempre estiveram em meio a disputas, para a elaboração de políticas públicas e distribuição de recursos. Pensamos que os estudos de Silva, Silva e Martins (2013) esclareceram que o debate sobre as questões envolvendo o lugar do campo brasileiro ao se tratar de políticas públicas envolve mais do que uma visão estrita sobre a relação entre produção, desenvolvimento e mercado. Concluímos que há de se reconhecer que estão em jogo nessa disputa visões hegemônicas e contra-hegemônicas e a forma como consideram as vidas humanas que se estruturam no território campestre e possíveis relações com os territórios urbanos.

Assume-se, nessa ótica, que o conceito de campo não está apenas vinculado às lentes economicistas, de produção do capital, relacionado aos maquinários e à agricultura. Conforme demonstrou a investigação de Oliveira (2016), campo é um lugar em que as famílias produzem seus sustentos, recriam modos de vida, vivem seus dramas, efetivam seus sonhos, realizam desejos, produzem relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Têm assim muito sentido as afirmativas de Pietrafesa, Silva e Campos (2011, p. 14), no qual se discutem as transformações no cerrado, envolvendo a temática progresso-consumo-natureza: “Mas esse processo de mudança não marca apenas as paisagens naturais. Elas demarcam culturas, gestos,

ritmos cotidianos de sociabilidades, labores e devoções nas representações do homem do Cerrado.”

Nessa direção, é possível perceber a importância da luta pelo direito à educação das crianças do campo que não negue a existência das suas necessidades históricas e socioculturais. No entendimento de Barbosa, Mendes e Oliveira (2018, p. 39) a Educação do Campo “é fruto do reconhecimento da necessidade de uma proposta de educação de qualidade para as pessoas que vivem para além do espaço urbano, mas que podem frequentá-lo e dele usufruir, sem que para isso negue suas origens e vivências.” Desse prisma, quando nos referimos aos sujeitos do campo, referimo-nos aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros, conforme, portanto, com a Resolução CNE 02/2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A Resolução aqui referida, conforme demonstrou a análise de Rosemberg e Artes (2012), buscou integrar a conceituação de “educação do campo” de modo a abranger simultaneamente a área geográfica e de localização das populações rurais, bem como a área de localização de grupos, povos e/ou comunidades unidas segundo suas identidades.

Nossas análises de diferentes produções acadêmicas sobre a educação do/no campo indicaram que a luta pela educação dos povos do campo se direcionam e é vivida em diferentes contextos - na família, no trabalho, nas manifestações culturais, nos movimentos sociais e também na escola. Nessa perspectiva, concordamos com Freire e Shor (1986) quando ressaltaram que é preciso lutar por uma educação libertadora também fora da sala de aula e a filiação aos movimentos sociais se apresenta como um importante meio de combate contra a dominação do sistema capitalista neoliberal.

É possível afirmar que a educação dos sujeitos do campo está intimamente ligada com o trabalho nos espaços rurais e a forma com que ele se estabelece no sistema capitalista brasileiro. Como bem afirmou Pietrafesa (2006, p. 107): “O Brasil está longe de solucionar as desigualdades socioeconômicas do espaço rural”. Isso implica perceber e reafirmar a educação, a Educação Infantil do Campo, como uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo. Nessa perspectiva, é preciso fazer a crítica ao modelo de educação ofertada à sociedade

brasileira, e as relações sociais que a engendram. Por essa perspectiva, pode-se pensar uma prática educativa que se articule às realidades e projetos constituídos pelos grupos camponeses.

Caldart (2010), apresentou em seus estudos que a proposta de uma Educação do Campo perpassa por inúmeros tensionamentos e desafios, especialmente pela ruptura que essa proposta faz em contraposição à considerada educação rural. Os estudos de Vendramini (2010) indicaram como centralidade a dimensão trabalho nas pautas do movimento. Isso quer dizer que, a defesa de uma Educação do Campo necessita ter como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores do campo, que a cada ano tem resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. Os pesquisadores e militantes da Educação do Campo propõem a emancipação em relação ao modelo de educação ofertado pelo sistema capitalista, contrariando alguns estudiosos que aderiram à ideia reformista e que reiteram, contraditoriamente, a permanência deste padrão educacional. Sobre esse aspecto Barroso (2011, p. 26) desenvolveu a tese de que as proposições e as produções teóricas “[...] sobre a Educação do Campo configuram-se como efeitos das complexas relações entre Estado, movimentos e organizações sociais na perspectiva de institucionalização de políticas públicas e de disputas pelas hegemonias no meio rural brasileiro”.

Assim, ao direcionarmos o olhar para a educação de crianças moradoras do campo, no contexto da Educação Infantil nos deparamos com outros desafios que precisam ser problematizados. De um lado temos a Educação do Campo, como uma agenda de pesquisas e proposta ainda em construção e, de outro, a Educação Infantil inserida em um contexto de profundos tensionamentos, os quais se fazem presentes tanto nos espaços urbanos como nos meios rurais.

Algumas pesquisas já têm sinalizado questões fundamentais de serem apreciadas acerca da interlocução entre as duas áreas (MENDES, 2016, OLIVEIRA, 2016, BARBOSA; MENDES; OLIVEIRA, 2018). Os estudos de Mendes (2016) sobre a educação pré-escolar do campo, contribuiu no sentido de apreendermos aspectos da realidade, quando a educação das crianças moradoras do campo ocorre no caso destas serem transportadas para a zona urbana a fim de se garantir o que demanda a legislação, na qual se prevê a obrigatoriedade de oferta da educação pré-escolar a partir dos quatro anos de idade.

Realizando inserções investigativas em um município do estado de Goiás, a pesquisa de Mendes (2016) concluiu que a reflexão referente ao atendimento à Educação Infantil do Campo,

perpassa por diferentes determinantes. Nesse caso, faz-se necessário pensar não apenas em uma política unitária, considerando, sobretudo, as diferenciações entre a densidade populacional. Para a pesquisadora “é preciso pensar o atendimento dessas crianças próximo a suas moradias, a partir de sua realidade de vida. Deslocar as crianças para as escolas urbanas é silenciar suas culturas, identidades e ainda por cima destituí-las de um direito já previsto em lei.” (MENDES, 2016, p. 90).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) reafirmam as especificidades da Educação Infantil em espaços rurais, conforme vemos no parágrafo terceiro do seu artigo 8º. Este destaca que, no âmbito das propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição de suas identidades. Além disso deve-se ter em conta as diferentes realidades dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis. Essa postura implica: reconhecer possibilidades de flexibilização do calendário, das rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Como se pode notar, a legislação é clara: as crianças moradoras dos espaços rurais assim como as crianças moradoras da cidade possuem especificidades que necessitam ser consideradas e respeitadas na construção das propostas educativas e pedagógicas e na construção dos currículos.

### **A educação das crianças da EI na relação entre o campo e a cidade: o que revelam as pesquisas?**

As normatizações geográficas não são suficientes para delimitar o que seria considerado campo e/ou cidade, pois a realidade concreta e de vida dos diferentes grupos sociais se dão em diferentes esferas – sociais, políticas, econômicas e culturais. Neste sentido, o rural não é algo

único de um lugar, ele está no urbano e o urbano está no rural em uma relação dialética de interação.

Da ótica educacional é possível considerar diferentes problemáticas na intrínseca relação entre o campo e a cidade. As pesquisas de Caldart (2009) e Molina (2000) revelaram que as condições e dificuldades dos professores das áreas rurais se entrecruzam com a realidade dos professores das áreas urbanas. Cita-se, por exemplo: as condições do espaço físico, o distanciamento entre formação inicial e experiência escolar; a falta de políticas públicas que valorizem e reconheçam as especificidades dos trabalhadores da educação; a consciência coletiva e política dos professores no enfrentamento e na luta por mudança de paradigmas.

Temos, por outro lado, que reconhecer que ainda existe uma supervalorização da educação ofertada nas áreas urbanas, isso se expressa até mesmo no movimento das famílias moradoras do campo, muitos “preferem” que suas crianças se desloquem para o atendimento urbano, com a expectativa de um atendimento “melhor”, o que reitera a desvalorização histórica entre campo e cidade. Esse fato ficou evidente durante o levantamento e entrevistas com famílias realizadas durante a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (BARBOSA et al., 2012).

Além disso, os estudos de Miguel Arroyo (2007) denunciaram que as políticas de formação de professores costumam valorizar os sujeitos das cidades, de maneira generalista, sendo que a própria constituição do sistema escolar brasileiro é majoritariamente urbano. Assim, quando se pensa nas escolas e no currículo para o campo, sempre se busca realizar uma “adaptação”. Ou seja, notamos que o campo passa a ser considerado como lugar de extensão da cidade, chegando-se a elaborar comparações e hierarquias na produtividade docente e das próprias crianças quanto às aprendizagens e “competências”. Essa observação é reforçada pelos escritos de Peloso (2015) que afirmou que o processo de exposição das crianças moradoras do campo aos processos de educação urbana, acabam por potencializar o estranhamento de seus valores, suas identidades e culturas. Certamente, essa experiência acaba por não favorecer o fortalecimento e a constituição de uma identidade própria do campo.

Pelo que temos observado, as pesquisas realizadas ao longo dos anos têm demonstrado que não se deve fazer uma análise por um único prisma, pois a realidade é multifacetada e se revela a partir de variados determinantes. Por exemplo, não podemos afirmar que se criança é atendida na cidade está garantido a qualidade na oferta, existem contradições na oferta e no

atendimento nos diferentes contextos, seja ele rural ou urbano, mesmo que reconheçamos que nos espaços rurais os desafios são ainda mais evidentes, como demonstrou a pesquisa de Mendes (2016).

À título de discutirmos essa condição na Educação Infantil e, em especial, na Educação Infantil do Campo, mostra-se interessante comentar alguns aspectos das investigações em que foi possível perceber contradições e ambiguidades no que se refere ao reconhecimento de uma especificidade de atendimento e oferta no contexto da Educação Infantil do Campo. Os relatos apresentados por algumas professoras-participantes de uma das pesquisas, cujo percentual de crianças de quatro a seis anos de idade atendidas na rede municipal residentes em área rural era de 21,72%, revelaram importantes aspectos acerca do atendimento daquelas.

Quando questionadas sobre a necessidade de as crianças do campo ter um atendimento que respeitasse as suas experiências e formas de viver, foi possível perceber que para algumas professoras não seria necessário existir uma especificidade quanto ao trabalho e atendimento das crianças moradoras em área rural, fato que revelou certo desconhecimento até mesmo do que seria a EIC e acabou por evidenciar o intercruzamento entre o que se projeta como educação para o campo e a cidade. Assim se manifestou uma das participantes: “Não. Crianças quando bem estimuladas e com atividades que lhes dão alegria e prazer elas interagem bem e conseguem assimilar bem o conteúdo proposto” (P3/2015). Outra professora afirmou: “No nosso caso, não, pois embora as crianças morem em áreas rurais, estes locais são considerados urbanos” (P1/2015).

Por outro lado, existem aqueles profissionais que compreendem que é complexo pensar as especificidades dessas crianças já que na instituição também encontram-se matriculadas crianças moradoras da cidade. Um/a coordenador/a explicou que era difícil realizar um trabalho diferenciado “devido a escola atender também crianças da zona urbana” (C1/2015).

É importante mencionar que existem diretrizes e orientações que são específicas para o atendimento da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2008), que precisam ser respeitadas, estudadas, revisitadas e debatidas por parte de todos os profissionais das escolas. Ademais, a EIC e a Educação Infantil se interseccionam nos vários aspectos, sobretudo naqueles que explicitam os direitos das crianças à brincadeira e às interações no processo educativo.

O diálogo com profissionais que atuavam em instituições sediadas em área rural, leva a outra percepção sobre a educação das crianças. Para esses/as professores/as, é inegociável a existência de uma especificidade no trabalho com a educação das crianças advindas do campo. Os relatos revelam que a educação das crianças do campo precisaria acontecer de maneira diferenciada, com um currículo adaptado, tendo em vista a organização de seus modos de vida, e de suas culturas.

Além desses aspectos quanto à especificidade da EIC outros elementos foram revelados ao longo da pesquisa desenvolvida por Mendes (2016), tais como: a precarização do atendimento e a estrutura física da Educação Infantil; a lógica urbanocêntrica das propostas pedagógicas que atendem as crianças do campo, a necessidade de uso do transporte escolar pelas crianças da pré-escola como única estratégia de atendimento às crianças moradoras de áreas rurais, a intensificação da escolarização nas práticas educativas e pedagógicas acontecidas com as crianças de quatro a cinco anos de idade, o desconhecimento de documentos orientadores da EIC por parte dos diferentes profissionais da cidade. Tais fatores revelaram a premente necessidade de constituir efetivamente uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo que viabilize projetos e ações com vistas a assegurar os direitos das crianças, desde a mais tenra idade.

Sem dúvida, pensar em uma política igualitária (mas não homogeneizadora) de Educação Infantil para todas as crianças, do campo e do meio urbano, permite-nos concordar com Mendes (2016, p. 137), para quem “educar as crianças sejam as do campo ou as da cidade, requer assumir um compromisso ético, político e social com cada uma delas”. Portanto, acreditamos que assumir a defesa por uma EIC significa estar comprometido/a com a infância do campo, suas relações/interações, seus cotidianos e rotinas, suas culturas, a história do seu grupo social, o trabalho desenvolvido pela comunidade local em que as crianças vivem, bem como suas identidades, pertencas e especificidades.

Também é digna de nota a condição de negação e de empobrecimento pelo qual a educação do campo é obrigada a passar ao longo desse tempo de profundos ataques à escola pública brasileira no campo. A pesquisa de Oliveira (2016) apontou um elevado índice de fechamentos das instituições do campo, priorizando-se em estados como Goiás acordos e programas envolvendo transportes escolares, submetendo as crianças do campo aos deslocamentos de longas quilometragens até as instituições urbanas, em alguns contextos sem

assentos e condições adequadas. Esse resultado coaduna com a investigação concluída de Mendes (2016) e com outros dados elencados em Goiás e em outros estados brasileiros, como citados por Barbosa et al. (2012).

### Considerações Finais

A educação vem sendo pensada e discutida enquanto um direito social e humano, que viabiliza o exercício dos demais direitos, como os políticos e os civis. A reflexão aqui colocada sobre a educação como um dos Direitos Humanos reconhece como efetivação desse direito não apenas a garantia do acesso, mas, sobretudo, a oferta das condições de permanência com qualidade, levando em consideração o modelo de educação de acordo com as suas especificidades, unindo o geral e o particular. Nesse sentido, faz-se necessário demarcar a discussão da Infância e dos Direitos Humanos, pensando as crianças do campo como sujeito de direitos, considerando as infâncias nas suas pluralidades, destacando entre elas as crianças que vivenciam suas infâncias no campo. Se faz urgente um diálogo crítico entre o campo e a cidade, primando-se o reconhecimento do campo brasileiro como lugar de vida humana, de diferentes infância(s) vividas por crianças ativas, que interagem com diferentes meios e grupos, os quais constituem diferentes campos.

Defendemos que tanto no espaço urbano quanto no espaço rural se faz necessário a reestruturação da instituição educacional para atender às especificidades das crianças e da comunidade educacional. Mas, essa tarefa não é exclusiva dos professores. As políticas públicas precisam direcionar olhares para a constituição das instituições educativas e do professor, os recursos financeiros e os programas de educação, são necessários para melhorar e atender a todos os sujeitos em seus diferentes contextos, inclusive no campo.

Pelo que tem sido possível perceber em nossas análises e pesquisas, a educação das crianças moradoras do campo não estão isentas de intencionalidades e dos interesses neoliberais, demarcados muitos deles em discursos e documentos dos organismos multilaterais, que se expressam com dicotomias e contradições quanto às estratégias desenvolvimentistas, expressando dois modelos de desenvolvimento em disputas: o agronegócio e a agricultura familiar. Longe de ser apenas uma diferença de projetos de formas de produção, esses dois modelos ensejam diferentes e/ou antagônicos projetos de vida e de humanidade futura.

## Referências

ANTUNES, R. *Trabalho e Precarização numa Ordem Neoliberal*. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez - p. 35-48. 2001.

ARROYO, M.G. *Políticas de formação de educadores (as) do campo*. Cad. CEDES [online]. 2007, vol. 27, n. 72, pp. 157-176. ISSN 1678-7110.

ARROYO. M. G. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARBOSA, M. C. S. [et al.] (orgs.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, I. G. Pesquisa e ação política das universidades em defesa dos direitos da criança: reflexões e proposições. In: Manuel Jacinto Sarmento, Natália Fernandes, Romilson Martins Siqueira (Orgs). *A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020, p. 61-77

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L; MARTINS. T. T. *Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil*. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008. (publicação eletrônica).

BARBOSA, I. G.; MENDES, E. A. L; OLIVEIRA, F. A de. *O direito à educação de crianças de 0 a 6 anos em diferentes contextos: a educação infantil do campo como direito humano e político social*. In: *Infâncias na Diversidade Latino-Americana*. Org. ZOIA, A; PASUCH, J; PERIPOLLI, O. J. Ed.: CVR. Curitiba, 2018.

BARBOSA, I. G. e SOARES, M. A. *Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética*. In: PEDERIVA, P. M.; BARROS, D.; PEQUENO S. (Orgs.). *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 137-160.

BARBOSA, I. G. e SOARES, M. A. *Educação Infantil e Pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: Existirá um “novo normal?”*. In: Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial. Universidade Federal de Santa Catarina. p. 35-57, jan./jan., 2021.

BARROSO, G. R. *Educação do campo: contexto de discursos e de políticas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP: (s.n), 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de junho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF. 1990.

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

BRASIL. *Resolução 02/2008*. Estabelece Diretrizes para Educação do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09/2009.

CALDART, R. S. *Educação do campo*: notas para uma análise de percurso. *Trab. educ. saúde* [online]. vol. 7, n. 1, pp. 35-64. 2009.

CALDART, R. S. *A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético*. In: MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOBBI, M.; FINCO, D. *Meninas e meninos em assentamentos do MST*: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: *Infâncias do campo*. Coleção caminhos da educação do campo – Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GHEDIN, E. *Educação do campo*: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

MENDES, E. A. *Educação infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás*: a pré-escola para crianças residentes na área rural. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: PPGE/ FE-UFMG, 2016.

MOLINA, M, C. *Desafios para os educadores e as educadoras do campo*. In: KOLLING, E. etal. (Orgs.). *Por uma educação do campo; educação do campo – identidades e políticas públicas*. Brasília: 2000.

OLIVEIRA, F. A. de. *Direito Humano à Educação*: as infâncias do campo nos Territórios da Cidadania. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos- Universidade Federal de Goiás. 2016.

PELOSO, F. C. *Infâncias do e no campo*: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USFCAR, 2015.

PIETRAFESA, J. P. *Escola família agrícola*: um espaço de inovação educativa no meio rural. In: *Revista Linhas Críticas*, V. 7, n. 2. Brasília, DF. 2006.

PIETRAFESA, J. P.; SILVA, S. D. e; CAMPOS, F. I. Apresentação. In.: PIETRAFESA, J. P.; SILVA, S. D (Orgs.). *Transformações no cerrado*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011, p. 13-18.

ROSEMBERG, F. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: *Infâncias do campo*. Coleção caminhos da educação do campo – Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROSEMBERG, F; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. [et al.] (orgs.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto alegre: Evangraf, 2012, p. 13-70.

SILVA, L. A de P. *A Educação da Infância entre os Trabalhadores Ruais Sem Terra*. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: PPGE/ FE-UGF, 2002.

SILVA, I. de O.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (org.). *Infâncias do campo*. Coleção caminhos da educação do campo – Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOARES, N. F. *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

VENDRAMINI, C.R *Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético*. In: MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. In: *Psicologia USP*, vol. 21, nº 4, são Paulo, pp. 681-701.

Recebido em: 25 mar. 2022.

Aceito em: 06 ago. 2022.