



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL**

**CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:**

**CIÊNCIAS NATURAIS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**MARLI ALVES BATISTA MAKOWSKI**

**MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO E DO CAMPO**

**LARANJEIRAS DO SUL**

**2023**

**MARLI ALVES BATISTA MAKOWSKI**

**MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO E DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de licenciada no Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul - PR.

Orientadora: Prof. Dra. Marciane Maria Mendes

**LARANJEIRAS DO SUL**

**2023**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Makowski, Marli Alves Batista  
Marcos Normativos da Educação Infantil no e do Campo /  
Marli Alves Batista Makowski. -- 2023.  
37 f.

Orientadora: Doutora Marciane Maria Mendes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura  
em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais,  
Matemática e Ciências Agrárias, Laranjeiras do Sul, PR, 2023.

1. educação infantil no campo. 2. legislação. 3. educação do  
campo. I. Mendes, Marciane Maria, orient.  
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**MARLI ALVES BATISTA MAKOWSKI**

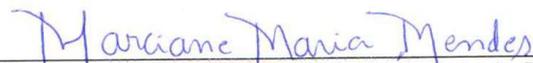
**MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO E DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Laranjeiras do Sul, como requisito para obtenção do título/grau de Licenciada em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias.

Orientadora: Profa. Dra. Marciane Maria Mendes

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 20/12/2023

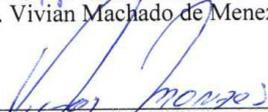
**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Marciane Maria Mendes (Orientadora) - UFFS



Prof. Dra. Vivian Machado de Menezes - UFFS



Prof. Dr. Vitor de Moraes - UFFS

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus o autor da minha vida, sem Ele eu não teria chegado até aqui. Diante de muitos obstáculos, Deus concedeu-me forças e saúde para prosseguir.

À minha família que amo tanto, minhas duas filhas que foram minha grande motivação, inspiração e persistência, minha mãezinha mulher guerreira, que sempre está todas as noites de joelhos, pedindo a Deus para o melhor de nós, infelizmente meu paizinho não se encontra mais nesse mundo, mesmo assim tenho certeza de que onde ele esteja, seu coração está repleto de felicidades por esse momento, olhando por mim porque queria que todos os filhos tivessem estudos.

Agradeço a minha Orientadora Professora Dra. Marciane Maria Mendes, por todo apoio e disposição, durante esse período de orientação, além da competência, compartilhamos momentos de aprendizagens imprescindíveis.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, tanto através dos conteúdos, como várias vezes através de conselhos e debates para ser uma boa profissional.

## RESUMO

Pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de Curso da Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias que teve como objeto de estudo a Educação Infantil no e do Campo. Analisa as condições de acesso à Educação Infantil das crianças do campo em concordância com a Legislação. Utilizou-se da pesquisa qualitativa com embasamento teórico através de uma pesquisa bibliográfica com autores que tratam da temática, bem como utilizou-se da legislação oficial que amparam o assunto em questão. Inicialmente destacou-se a Educação Infantil no Campo como direito das crianças, em seguida foi refletido sobre a Educação Infantil do Campo e suas especificidades. No terceiro capítulo encerrou-se a pesquisa abordando a Educação Infantil do campo e seus desafios. Constatou-se que a obrigatoriedade de frequência da criança à escola de Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, recentemente legislada, tornou ainda mais premente um amplo investimento para conhecer os modos de vida e as práticas educacionais com crianças pequenas, particularmente daquelas que vivem no campo. A educação Infantil estendeu-se como direito para todas as crianças, desta forma lutar para que o campo tenha estrutura para oferecer a todas as crianças um ensino de qualidade para os sujeitos do campo se faz urgente.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Legislação; Educação do Campo.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EIC	Educação Infantil do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL NO E DO CAMPO COMO DIREITO DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>11</b>
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL NO E DO CAMPO: SUAS ESPECIFICIDADES	20
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL NO E DO CAMPO: DESAFIOS .....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema Marcos Normativos da Educação Infantil no e do Campo. O que justifica esta pesquisa foi que durante as aulas na Universidade Federal da Fronteira Sul, bem como a experiência propiciada pelo Estágio Curricular Supervisionado realizado em escolas públicas, bem como atuando neste contexto da Educação Infantil no Campo e todas as questões relacionadas a ela têm sido objeto de interesse, curiosidade e reflexão. Desta forma, o objeto de estudo da presente pesquisa incidirá na temática Educação Infantil do Campo. Nesta vamos analisar a legislação que ampara tendo como foco as Políticas Públicas da Educação do Campo a nível nacional estabelecendo uma interface entre o itinerário legislativo e seus desdobramentos no cotidiano de crianças que vivenciam a Educação Infantil no Campo, bem como a Lei nº 12796/2013 que veio alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 a qual trata da obrigatoriedade desta modalidade de ensino para crianças na Educação Infantil.

Embora a ênfase dada à obrigatoriedade das crianças a partir dos quatro anos de idade de estar inserida na Educação Infantil, esta mesma lei no artigo 4º, parágrafo VIII garante "o 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".

Portanto, cabe destacar que esta obrigatoriedade, não deve ser cobrada somente como responsabilidade dos pais e/ou responsáveis mas em especial do poder público com a ampliação de vagas em instituições de Educação Infantil, principalmente com uma educação de qualidade nas Escolas do Campo.

Além do exposto, destaca-se que o tema proposto nesta pesquisa está intimamente vinculado ao campo de estudos voltados à Educação, mais exatamente à Educação do Campo. Entender a atual conjuntura histórico-política desta modalidade de ensino é o desafio principal no presente estudo.

Também o que justificou este trabalho foi a aproximação da pesquisadora com o contexto do campo na Educação Infantil, onde percebe-se muitas dificuldades e limitações das crianças nessa faixa etária para chegarem até os Centros de Educação Infantil (CEIs) e Pré-escolas.

O problema levantado foi o de saber como está sendo desenvolvido o trabalho na Educação Infantil do campo efetivada pela legislação.

A partir do conjunto de políticas para a educação no âmbito nacional, estadual e forjado em lutas sociais, buscamos respostas para saber se de fato as leis vigentes no contexto do campo estão sendo cumpridas e como está sendo desenvolvido.

Como objetivos específicos pretende-se descrever e refletir sobre a Educação Infantil no e do Campo como direito das crianças, analisar as especificidades da Educação Infantil no e do Campo e abordar alguns desafios a serem superados na Educação Infantil do e no Campo.

Para desenvolver este estudo, utilizamos da pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2010), essa metodologia pode responder as questões mais individuais do sujeito, visto que, pode se trabalhar com significados sejam por conceitos, valores, crenças e atitudes de cada um. Na pretensão de se aproximar do objeto de estudo, foi necessário embasamento teórico, e assim constitui-se a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2007, p. 65): “É desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Os autores que embasaram a pesquisa foram: Caldart (2012) que destaca especificamente a Educação do Campo e a legislação; Munarim (2008) que trata mais especificamente da Educação do Campo; Silva e Pasuch (2012) e Silva (2012) que vão se deter na questão da Educação Infantil no Campo; Souza (2008), Oliveira (2009) entre outros que serão evidenciados no decorrer da pesquisa. Também foram utilizados alguns documentos oficiais que amparam a temática em questão, entre elas a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); a Constituição Federal (BRASIL, 1988); o Decreto nº 7352 e a Lei nº 12796/2013; as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outras.

O artigo está estruturado em capítulos, sendo que no primeiro momento destacou-se a Educação Infantil no e do Campo como direito das crianças, que segundo Kolling e Caldart (2002, p. 26):

No e Do Campo demarcam um posicionamento político quanto à educação para a população do campo. Nesse sentido, no representa o direito do povo do campo de “ser educado no lugar onde vive” e do campo significa o direito dessa população a “uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” ( KOLLING; CALDART, 2002, p. 26).

Em seguida foi refletido sobre a Educação Infantil no e do Campo e suas especificidades. No terceiro capítulo encerrou-se a pesquisa abordando a Educação Infantil no e do campo e seus desafios onde se constatou que esta modalidade de ensino precisa ser diferenciada e de acordo com a própria realidade e dos sujeitos envolvidos.

Constatou-se que a Educação Infantil no e do Campo ainda busca estabelecer sua identidade, mas caminha a passos firmes nessa direção, onde se estabelece, como meta prioritária, o atendimento às necessidades camponesas, garantindo assim, sua reprodução social e o desenvolvimento de seus territórios. O desafio é melhorar esses espaços, pois o lugar da criança do campo é no próprio Campo, onde deve se configurar como espaços de resistência e de afirmação da identidade destas crianças.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO E DO CAMPO COMO DIREITO DAS CRIANÇAS**

Nesta seção serão apresentados os principais estudos realizados sobre a temática que trata sobre os direitos das crianças para a Educação Infantil no Campo, bem como as contradições que serão abordadas nesse estudo.

O conjunto de autores estudados, bem como a legislação que trata da Educação Infantil no Campo, será evidenciado neste capítulo, levando em conta, que esta modalidade de ensino, no campo, vem sendo construída no diálogo e na contraposição à antigas práticas e concepções. Sendo assim, vai tratar especificamente da Educação Infantil e, como esta modalidade de ensino está sendo trabalhada no campo conforme o que provêm as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), que destaca a especificidade desta modalidade de ensino para as crianças do campo de modo a garantir a igualdade com respeito à diversidade.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos – UNICEF (1959, p. 2), no princípio VII o qual dispõe sobre o direito à educação gratuita e ao lazer infantil, destaca-se:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de

igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. [...]. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação [...]. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação [...]

Como se pode perceber, desde a Declaração dos Direitos Humanos datada de 1959, tem assegurado o direito à educação da criança bem como de atividades lúdicas voltadas a educação escolar gratuita e obrigatória nas etapas básicas e que estas seja apoiada pela sociedade e pelas autoridades públicas para que promovam-se o exercício deste direito.

Em se tratando de direito, a Constituição Federal dispõe em seu artigo 205 que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo como objetivo ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Desta forma, percebe-se que a Constituição garante que a educação é um direito individual, como também um direito público e tem como responsáveis o Estado e à família, com colaboração da sociedade. Também é afirmado este direito no artigo 53, que dispõe que ao tratar do direito à educação, hierarquiza os objetivos da ação educativa, colocando em primeiro lugar o pleno desenvolvimento do educando como pessoa; em segundo lugar, o preparo para o exercício da cidadania; e em terceiro lugar, a qualificação para o trabalho.

Outra lei que regulamenta e complementa a lei do direito à Educação Infantil, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) o qual ratificou-se os direitos assegurados pela Constituição Federal e normatiza-se a proteção integral destes sujeitos. Esse documento reafirma o dever do Estado de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos. Assim, como determinou ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular do atendimento (BRASIL, 1990). E que para a LDB nº 9394/96 em seu Art 2º destaca que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e no.Art. 4º, IV, vem garantir o dever do Estado com educação escolar pública,

efetivada, mediante a garantia de atendimento gratuito em "creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6".

De acordo com Silva (2012), a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo – (DOEBEC, 2002) através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 instituiu, para o País, a Educação do Campo como paradigma para a Educação nos territórios rurais. Os princípios educacionais ali expostos buscam colaborar para a construção de uma identidade das escolas do campo pela vinculação à realidade, aos tempos e aos saberes dos estudantes e à memória coletiva da comunidade, articulada ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade e aos movimentos sociais.

Em relação à Educação Infantil, assim diz o parágrafo 2º do artigo 3º das DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 1/2002):

Determina que o seu oferecimento, assim como a oferta do Ensino Fundamental, seja feito nas próprias comunidades; Proíbe o agrupamento de crianças da Educação Infantil em turmas do Ensino Fundamental; Orienta que sejam evitados processos de nucleação de escolas, provocada por fechamento de pequenas escolas e concentração de alunos em determinadas áreas e, conseqüentemente, de deslocamento das crianças.

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que fundamenta as DOEBEC, apresenta questões importantes a serem consideradas no atendimento escolar das populações do campo. Primeiramente, reconhece e incorpora a diversidade de espaços do campo, como “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”. A realidade do campo é compreendida considerando a pluralidade do campo brasileiro em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Nessa consideração da realidade diversa do campo, as Diretrizes orientam os sistemas de ensino a adotarem estratégias específicas na organização das escolas do campo. São abertas possibilidades de flexibilização do calendário escolar, inclusive a não coincidência entre o ano escolar e o ano civil. Sobre isso o artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação.

De acordo com a DOEPEC (2001), em relação aos tempos pedagógicos, ainda há que se considerar a dinâmica da vida do campo, com os seus ciclos produtivos, período de pesca e turismo, épocas de chuvas, entre outros, que devem ser considerados na elaboração do calendário escolar, evitando, assim, a evasão ou um número excessivo de faltas de alunos em determinados períodos do ano. A LDB n. 9394/96 dá respaldo para que o calendário escolar seja organizado em função das particularidades de cada lugar

Porém, apesar da DOEPEC instituir a Educação do Campo como paradigma para a Educação nos territórios rurais ainda quase inexistente a oferta de Creches e Centros de Educação Infantil no Campo.

De acordo com Barbosa (et al, org. 2012, p. 75):

A pouca oferta de Educação Infantil para as populações rurais reafirma a invisibilidade das crianças pequenas desse meio, assim como as demais invisibilidades a que as populações residentes em áreas rurais foram submetidas ao longo da história brasileira.

Além da legislação já exposta temos a partir da década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) a qual começou a haver um maior debate acerca da educação no país. Nesse exato ponto a Educação Infantil foi incorporada à Educação Básica, que inclui além da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse momento passa-se a discutir essas políticas e como seria a sua implementação, mais mesmo assim a LDB, apenas cria e discute políticas publicam educacionais mais voltadas às áreas urbanas.

As crianças têm garantidos pela LDB 9394/96 o direito de serem atendidas em seu próprio contexto social, sem percorrerem grandes trajetos de casa até a

escola. Outro direito é o de conviver com outras crianças, direito a uma educação que valorize as suas experiências, seu modo de vida, sua cultura, os modos de convivência. No entanto, quando essas crianças são trazidas para os centros maiores para ter acesso à escola esses direitos se tornam ameaçados, pois muitas vezes são vistas como atrasadas por causa do local onde vivem e acabam sofrendo discriminações por ser a cultura urbana considerada dominante sobre a cultura rural como descrevem as Diretrizes Curriculares Estaduais – Educação do Campo: “A cidade se consolida como referência da modernização e progresso, enquanto o campo representa o antigo e o rústico”. (PARANÁ, 2006, p.17)

No fortalecimento ao modelo de gestão adotado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9394/96), a presença da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais nos Conselhos de Escola é destacada como forma de garantir a gestão democrática das escolas do campo. A resolução ainda estabelece princípios que orientam a formação inicial e continuada para os professores das escolas do campo e também se pronuncia sobre questões relativas ao financiamento da Educação nessa modalidade.

Portanto, o direito à educação, e mais especificamente à Educação Infantil, foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, pela Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) deslocando-se do paradigma da assistência para o do cuidado e educação. E, finalmente a lei nº 12.796 que coaduna com a EC nº59/09, quando dispõe, em seu art. 6º, sobre a obrigação dos pais e responsáveis em efetuar a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade, tendo em vista a obrigatoriedade dessa etapa. Observa-se que, no intuito de oferecer condições para que a responsabilidade dos pais e responsáveis seja cobrada, os sistemas municipais de ensino teriam até o ano de 2016, que se adequar e garantir o acesso à Educação Infantil para todas as crianças dessa faixa etária.

A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) a qual veio alterar a LDB nº 9394/96 trata da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos. Vemos, assim, nascer um novo desafio para a educação das crianças do campo, porém além da obrigatoriedade das famílias e/ou responsáveis tem que se levar em conta, principalmente a responsabilidade maior do estado em ampliar vagas na Educação Infantil.

Nas diretrizes estaduais que tratam desta modalidade de ensino, bem como a Portaria Interministerial nº 6 de 2013 o 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 e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

Para isso em se tratando de propostas e critérios para a expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo tem o transporte escolar que de acordo com as Diretrizes Complementares para Educação Básica nas Escolas do Campo (2008):

Quando se trata da oferta da Educação Infantil às crianças residentes em áreas rurais, vale destacar que o transporte escolar foi instituído como programa complementar no Art. 54, inc. VII, do ECA, e no Art. 4, inc. VIII da LDB. Tendo em vista que o espaço rural é caracterizado por longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, o próprio caminho para a escola é tanto uma especificidade da Educação Infantil, quanto um fator de qualidade. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do MEC, executa dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, cuja especificidade é o atendimento aos alunos moradores da zona rural.

O Programa Caminho da Escola, criado em 2007, consiste na concessão de linha de crédito especial para a aquisição, de ônibus, micro-ônibus e de embarcações novas pelos estados e municípios. O PNATE criado em 2004 e ampliado em 2009, por meio da Lei Nº 11.947/09, consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congêneres, para custear despesas como reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes de veículos ou, no que couber, de embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Possibilita, também, o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

Ressalta-se, entretanto, que a cartilha de regulação, quando se refere ao direito ao transporte, elenca especificamente os alunos do Ensino Fundamental. Considerando que a oferta, com qualidade, da Educação Infantil do Campo inclui a

necessidade da construção de novas escolas, destacam-se as orientações normativas para esta ação. No que se refere ao planejamento das construções das escolas de Educação Infantil, os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006) indicam a importância de que ele inclua, desde a sua concepção, os diferentes atores, de modo promover o compartilhamento de saberes e experiências daqueles que vivenciam o cotidiano escolar – professores, crianças e funcionários, além de familiares. Considerando que a Educação Infantil para as crianças residentes em área rural apresenta uma cobertura ainda menor do que as áreas urbanas, investimento, em construção e/ou reforma de prédios escolares para o acolhimento dos bebês e crianças pequenas, constitui-se em elemento central das políticas nessa área. E, para que a estrutura física das escolas seja adequada às concepções que regem a proposta pedagógica, esses dois aspectos precisam ser considerados de forma articulada. Ou seja, o espaço se constitui na base a partir da qual professores/as e crianças podem organizar os ambientes de interações, relações e aprendizagens (BRASIL, 2006).

De acordo com o mesmo documento, ainda destaca sobre o transporte escolar:

Esgotado todas as possibilidades do atendimento à criança próximo à sua residência, em último caso, que o transporte escolar rural seja utilizado, de forma segura, sendo o deslocamento intracampo, para escola da zona rural. Devem sempre evitar os deslocamentos extracampo, para escolas da zona urbana pois, nestes as distâncias entre a casa das crianças e as escolas geralmente, são longas e acrescidas pela insegurança do trajeto. (BRASIL, 2008, p. 24).

Quando se trata sobre o direito à educação no/do campo, Caldart (2012, p. 221) destaca que “A Educação Infantil é de fundamental importância para desenvolver as bases cognitivas para futuras aprendizagens”, contudo, a pesquisa realizada colabora com a constatação de que as crianças do campo são as que têm maiores dificuldades para ter acesso a essa educação e o direito garantido.

A pesquisa indica também que, mesmo com muitas lutas dos movimentos sociais, ainda a lei não é cumprida em sua totalidade. Tendo em vista que a Educação Infantil do campo deveria ser oferecida no seu próprio contexto social, respeitando a sua diversidade, na maioria das vezes não é isso que acontece, uma vez que não estão de fato sendo efetivados os direitos adquiridos para o camponês, sendo que praticamente não são ofertadas vagas em escolas do Campo, e quando

são ofertadas não se tem condições básicas para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade como orientam as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: “Mesmo com avanços na legislação educacional, a realidade das escolas, para a população rural continua precária (PARANÁ, 2006, p 17)”.

Tratar de Educação Infantil do Campo sem referenciar as lutas que existiram para sua efetivação não teria sentido, pois se hoje temos melhores condições, é porque grupos sociais se uniram reivindicando leis com vista a melhoria de qualidade de vida das pessoas do campo (CALDART, 2012).

A literatura analisada indica que a educação sempre foi conduzida da mesma forma para áreas rurais e urbanas, com o agravante de que nas áreas rurais ainda é tratada com inferioridade, por isso, na década de 1990, grupos sociais se uniram para que essa realidade começasse a ser mudada, visto que todos têm garantido pela constituição de 1988 uma educação pública, laica e de boa qualidade (BRASIL, 2010). Apesar dos desafios do campo, ainda é difícil garantir uma educação de qualidade para as pessoas que dependem da mesma.

Foram realizados seminários e discussões acerca do campo e então grupos sociais começam a ter parte de suas propostas aceitas e efetivadas por meio de Leis que garantem uma melhor qualidade de vida e de educação para os que dependem dela, como a criação do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA). Contudo, segue-se almejando alcançar tais objetivos, pois muitas leis estão somente no papel sem ser realmente efetivadas no contexto do campo e das políticas públicas.

É na Educação Infantil que surgem os maiores desafios, um deles é a garantia do direito ao acesso das crianças do campo a essa educação voltada para o meio em que vivem como afirma Silva e Pasuch, (2012, p. 37)

Se os princípios são os mesmos para todas as crianças de nosso país, moradoras da cidade e do campo, como meio de garantir igualdade de direitos e um atendimento com qualidade, as formas de sua implantação nos diferentes contextos necessitam estar organicamente vinculados à realidade e à dinâmica da vida das crianças e das famílias, no nosso caso, moradores das áreas rurais.

Enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, urgente e estratégica para colaborar na construção da identidade da

Educação Infantil do campo e para evitar que políticas de flexibilização necessárias para o campo não sejam usadas como justificativa para precarização e redução do custo do atendimento. Segundo Silva (2012, p. 38):

Esse processo que produz exclusão já é bastante documentado e conhecido na Educação Infantil que é ofertada às crianças, tanto nos territórios urbanos quanto também nas “escolinhas do campo” tão deficitárias sem as mínimas condições de atendimento, por suas instalações físicas ou pelos demais requisitos para um atendimento de qualidade.

Em relação às questões pedagógicas propriamente ditas, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008 tentam garantir o cumprimento de suas proposições articulando a diversidade do campo e a autonomia das instituições com que regem as Diretrizes Curriculares de cada nível de ensino. Nesse processo, elas propõem uma relação a ser construída com as discussões curriculares na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas em 1999, nelas são estabelecidos os princípios que devem orientar as propostas pedagógicas de todas as instituições brasileiras de Educação Infantil, sendo eles:

Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Se por um lado podemos considerar que esses princípios dialogam com aqueles sustentados pela Educação do Campo, por outro lado, segundo Silva (2012, p. 65): “a aprovação da resolução que institui as primeiras DCNEI foi anterior aos processos de discussão promovidos em torno da aprovação das DOEBC”.

Por meio da pesquisa, evidencia-se que no campo existem poucas escolas, e onde elas existem são quase sempre precárias, e se são oferecidas vagas na Educação Infantil, esse atendimento se dá apenas na pré-escola. Sabemos que a escola não está estruturada para atender a Educação Infantil, visto que são escolas inadequadas para receber esse público, ou ainda muitas vezes, são colocados em salas multisseriadas com crianças em níveis diferenciados de desenvolvimento.

Dessa forma, o atendimento se dá na contramão das políticas e da legislação em vigor, como determina o artigo 3º § 2º da resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL,

2008), “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

A partir de 2010 com o advento das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo de qualidade iniciou o processo de ampliação da escolarização no campo, através de reivindicações de mães, pais, jovens, crianças e educadores por uma Educação Infantil do Campo. Portanto, essa política não surge por acaso, sendo fruto das mais diversas reivindicações e lutas de uma parte da população que existe e quer ser vista e reconhecida como povo do campo. Leite (1999) nos auxilia a entender a diferença no uso das terminologias. Ele destaca o papel do Estado no desenvolvimento da extensão rural e das preocupações com o atraso educacional que permeava o meio rural no início do século XX, no Brasil.

Após 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 6 anos que residem em áreas rurais do País.

Do ponto de vista das concepções pedagógicas, foi somente no fim de 2009, com a revisão das DCNEI pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que se viu a primeira regulamentação nacional que articula a Educação do Campo e a Educação Infantil no âmbito da discussão curricular. As DCNEI, com abrangência nacional, definem princípios e procedimentos nacionais para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Todos os seus artigos dizem respeito, portanto, a todas as instituições, públicas ou privadas, localizadas em territórios rurais ou urbanos. Ao mesmo tempo, abrem particularidade para as populações do campo.

As DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/2009 imprimiram, portanto, um marco legal histórico no Educação Infantil e no atendimento à criança do campo. Esse marco requer desdobramentos para as políticas e as práticas cotidianas com as crianças e, conseqüentemente, necessita ser acompanhado da produção de material didático que subsidie as creches/pré-escolas e os municípios. Segundo Oliveira (2009, p. 46):

Com base nesses marcos e com experiências em diversas partes do País, a Educação Infantil do campo tem se configurado por diferentes matizes e diversas lutas, de comunidades múltiplas, caracterizando um contexto denso das populações do campo e comunidades tradicionais.

O fato de termos esses marcos legais atuais da Educação Infantil do campo e das questões recentes que estes impõem aos sistemas e aos professores não significa dizer que a educação para as crianças de zero a seis anos de idade e para a população do campo sejam complementemente novas. Na verdade, as significações a elas atribuídas são recentes, construídas no embate entre concepções de mundo, de criança e de campo existentes e, nossa sociedade atual.

Sempre houve formas predominantes de relação com a criança bem pequena, assim como com a população do campo no País. De acordo com Silva (2012), o que as questões recentes da Educação Infantil e da Educação do Campo introduziram foram novas formas de olhar para essas práticas e que estão pautadas:

No direito à Educação e à igualdade social; na crítica contundente a um modelo de sociedade e de desenvolvimento que se sustenta e se mantém, em uma de suas facetas, por um caráter fortemente urbanocêntrico e, em outra, intensamente adultocêntrico. (SILVA, 2012, p. 69)

A igualdade de direitos deve alcançar a todos, com conteúdo comum, contudo, no decreto nº 7352 (2010) do governo federal fica evidenciado esses princípios. O artigo 2º do referido documento, principalmente nos 3 primeiros parágrafos, apresenta o seguinte:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. (BRASIL, 2010, p. 01)

Assim, a Educação Infantil do campo vem sendo construída no diálogo e na contraposição a antigas práticas e concepções. Quando verificamos a história e o cenário das proposições da Educação Infantil e da Educação do Campo, elementos comuns emergem revelando uma estreita relação entre ambas, não na política pública em si, visto que esta ocorreu e ainda ocorre de modo fragmentado e separado, mas naquilo que as move, nas questões reivindicadas pelos movimentos sociais e sindicais que foram seus protagonistas e, inclusive, nos seus impactos.

Dessa perspectiva, compreende-se que há fios que ligam a Educação Infantil e a Educação do Campo, produzidos na concretude das condições de existência e de oferta da educação das crianças do campo e nas significações em torno delas.

A Educação do Campo é compreendida como uma política educacional de lógica sociocultural, sendo específica e voltada para os sujeitos do campo, devendo dialogar, também, com as demandas da educação para a infância em seus contextos institucionais. O “campo” é compreendido como um espaço de produção, criação e vida com relação direta ou indireta com a cidade, como já anunciado pelo Movimento de Articulação por uma Educação do Campo (CALDART, MOLINA, 2008; CALDART, 2012; UZÊDA, 2013).

A luta por acesso à educação e escolas de qualidade para os sujeitos do campo veio ao longo dos anos ganhando cada vez mais visibilidade e força. A Educação do Campo teve sua trajetória ligada aos movimentos sociais que lutaram pela oferta de uma proposta educacional que defendesse o trabalho familiar, o território camponês e que pudesse prever a permanência das pessoas no campo além de contribuir para a emancipação camponesa, sendo um dos movimentos precursores dessa demanda o MST, (MST, 2001).

Segundo Caldart (2002, p. 26) “a educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida”. Compartilhando da mesma concepção Brasil, (2010) descreve que as crianças da educação infantil do campo são filhos de agricultores familiares, dos extrativistas, dos pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária, ribeirinhos e aqueles que produzem o seu sustento a partir do trabalho no meio rural.

É importante que as adaptações sejam efetivadas em sua íntegra, pois conforme destacam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, citam-se algumas sugestões de infraestrutura escolar para um melhor desenvolvimento da criança.

[...] Propor elementos que favoreçam a interação dos espaços. Em áreas muito amplas e dispersas, devem-se incluir elementos estruturadores (caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças), pois eles irão facilitar a compreensão espacial do conjunto, visualizando seus limites [...] Considerar as características superficiais dos materiais relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos estímulos externos). Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar

com as mãos e com a mente”, além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2006, p. 27-28).

Portanto, as escolas precisam fazer todas as adaptações necessárias para atender as crianças de Educação Infantil com segurança e com qualidade, isso não só para a Educação Infantil do campo, mas de forma geral.

Conforme Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013, a oferta da Educação Infantil para crianças residentes em área rural, assegurada e normatizada pela legislação acima, evidencia-se, então, como responsabilidade prioritária dos municípios, com a colaboração da União, do Distrito Federal e dos Estados.

Enfim, como diz Fernandes et al (2004, p. 136) “é preciso ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”. Cabe a nós conhecer a especificidade da Educação Infantil do Campo (EIC) o que requer um olhar mais rebuscado nas políticas públicas. Revisitar os documentos, leis e diretrizes, tanto a nível de Educação do Campo (EC) como de Educação Infantil (EI) tornará possível estabelecer a linha tênue das duas políticas e perceber a interlocução das mesmas.

Tecida essa análise sobre as Políticas Públicas para Educação no Campo, será analisando a Educação Infantil do campo e suas especificidades.

## 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO – SUAS ESPECIFICIDADES

Nesta seção, será apresentado conceitos que acredita-se serem essenciais a esta pesquisa, que é a análise da Educação Infantil no Campo e suas especificidades.

A especificidade da Educação Infantil do Campo (EIC) requer um olhar mais atento para as nuances e particularidades que a compõe. Isso torna a pesquisa singular e capaz de dar início à debates, discussões e provocações nos mais diversos meios que a rodeia: social, cultural, acadêmico e político. Esta é uma das intencionalidades deste estudo, que visa dar visibilidade a EIC no meio acadêmico.

Para Silva (2012), pensar a EIC como elemento de debate vai requerer, portanto, o nosso deslocamento inicial entre o que acreditamos ser as condições de

infância para estes sujeitos, e o que de fato a concepção de infância destes sujeitos nos desestabiliza.

Por isso é possível perceber que a EIC emergiu com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras que com o passar o tempo passam a lutar pelos seus direitos que durante muito foi-lhes negado, conjuntamente com os sindicatos o movimento social vem organizando lutas em direito a educação e a terra.

Portanto, a Educação Infantil do/ no campo precisa ser garantida enquanto sendo um direito das crianças camponesas. Dessa forma, é de extrema importância que a luta pelos movimentos sociais em prol desta proposta educacional continuem reivindicando a Educação do Campo enquanto produtora de conhecimento, capaz de incluir socialmente estes sujeitos buscando valorizar os costumes, a diversidade, o saber e a cultura do povo do campo. Segundo Silva (2012, p. 54):

A Educação Infantil, no entanto, tornou se obrigatória e de direito, partir dos 4 anos de idade, com o passar do tempo e fez com que os Estados Brasileiro precisassem investir na oferta de pré escolas. O sonho dessas crianças a creche, a pré-escola e a escola, está preste a tornasse realidade, más ainda há muitas desigualdades, quando se trata da comparação entre áreas urbanas e rurais, pois ainda há muitas crianças de 4 e 5 anos de idade que não frequentam as escolas e residem na zona rural, com isso, as mesmas muitas vezes precisam se deslocar para as cidades para que possam ser incluídas na escola.

Entretanto percebe-se que o acesso dos bebês a creche também é escassa, difícil comparado com os bebês das mães que residem nas cidades. A oferta da educação infantil com qualidade para crianças residentes em áreas rurais persiste como um dos desafios da educação brasileira de acordo com os levantamentos realizados na Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (MEC, 2012) apresentados nas tabelas abaixo, constata-se que o panorama de atendimento é de muita fragilidade.

Tabela 1: Distribuição dos municípios e crianças da população do estudo, por região

<b>Distribuição dos municípios e crianças da população do estudo, por região</b>				
<b>Região</b>	<b>População rural de 0 a 6 anos – IBGE</b>		<b>Municípios na população</b>	
	<b>Número de crianças</b>	<b>%</b>	<b>Número de municípios</b>	<b>%</b>
Centro-Oeste	180590	5	450	8
Nordeste	1781308	50	1762	33
Norte	670501	19	430	8
Sudeste	554188	16	1593	30
Sul	360321	10	1132	21
<b>Total</b>	<b>3546908</b>	<b>100</b>	<b>5367</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” – 2012.

No Brasil, o total de escolas que atendem a crianças de 0 a 6 anos que residem em área rural é de 78.448. A tabela abaixo apresenta a distribuição das escolas por região, informando que 55,9% das escolas brasileiras que atendem a crianças de 0 a 6 anos que residem em área rural estão na região nordeste do país, no norte 12,5%, no sudeste 18,4%, no sul 9,5% e no centro-oeste 3,7%.

Tabela 2: Distribuição da população de escolas nos municípios da população, por região

<b>Região</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>%</b>
Centro-Oeste	2899	3,7
Nordeste	43877	55,9
Norte	9817	12,5
Sudeste	14425	18,4
Sul	7430	9,5
<b>Total</b>	<b>78448</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” – 2012

Cabe ressaltar que estas escolas estão localizadas principalmente em áreas urbanas. Procurar saber sobre a Educação Infantil do Campo, se torna uma luta árdua, já que são poucas as investigações e trabalhos que tratam da Educação Infantil no e do campo.

A Educação Básica necessita de uma visão ainda mais criteriosa e de investigação que considerem concepções envolvidas no seu processo de

constituição, já que é um movimento em construção, a saber: visões de infância, criança, docência, Educação do Campo e Educação Infantil que acendem ponderações e a precisão de abranger sua complexidade (SILVA, PASUCH, 2012).

A Educação Infantil no Campo é compreendida como um movimento que está sendo construído através de políticas públicas que vivenciam a interface entre o saber, conteúdos, entre seus aspectos mais significativos. Desta forma as ações políticas e continuas dos movimentos sociais para uma educação no campo, tem como objetivo o de contribuir para uma constituição da identidade desses sujeitos. Através dessas reflexões é possível perceber o papel de fortalecer o sentimento de pertencimento desses sujeitos, com o de articular os conhecimentos adquiridos historicamente.

Diante disso, compreendemos a luta por políticas públicas que, de alguma forma, asseguram o direito garantindo ao acesso à educação, no/do campo, que segundo Caldart (2002, p. 25-26):

No campo, significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do campo significa que o povo tem direito a uma participação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais [...].

A observação da autora aproxima-se de Freire (1982), quando chama a atenção para problematização do contexto social. Envolvendo as análises da sua realidade, para que pouco a pouco, perceba e defina o que é melhor para seu coletivo e, conseqüentemente, para o seu futuro.

Para Borges (2006), a educação é compreendida pela sua função social, desenvolvida na formação do ser humano para atender a sociedade, não esquecendo que existem modelos estabelecidos pela estrutura econômica, com direção a ser alcançada pelo sistema. Mas, apesar de todos os aparatos ideológicos a educação possui um caráter político, uma vez que, o ser humano em sociedade produz a sua existência, e ao mesmo tempo sofre mudança em seu comportamento. Segundo Silva (2012, p. 54):

Um resgate histórico de como surgiu a Educação Infantil, revelou que ocorreu como uma demanda das mães que não tinham onde deixar seus filhos para trabalhar, no entanto os desafios encontrados foram muito maiores do que os da cidade. Inicialmente as escolas do campo, atuavam em um local onde os pais depositavam seus filhos, para irem trabalhar, não existia salas separadas para as crianças, eram salas multisseriadas, onde crianças de idades diferentes eram cuidadas pela mesma pessoa.

A Educação Infantil do campo requer que façamos reflexões ainda mais complexas: as manifestações infantis e suas interações levam em conta as especificidades do campo? As escolas rurais infantis privilegiam a linguagem como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade da criança que habita a zona rural. Há alguma proposta educacional que abra espaço para a voz da criança rural, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo que a rodeia.

De acordo com Silva (2012), na Educação do Campo, é preciso que consideremos a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local. Por isso é preciso que compreendamos que a educação infantil do Campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo localizado em espaços da floresta, da agropecuária, das minas e da agricultura, no cenário atual tem se buscado compreender o funcionamento do processo educacional da Educação do Campo considerando os aspectos culturais e sociais desse povo.

Dentro de uma perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar esse povo que trabalha no campo; para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu destino, pois eles sentem na pele os efeitos da realidade. São sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores, que lutam pela terra e pela reforma agrária, ou seja, sujeitos que lutam por melhores condições de trabalho no campo. Segundo Silva (2012, p. 56):

A educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos isso é fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

A Educação do Campo tem conquistado espaço nas agendas políticas, sendo elas municipais, estaduais e federais nos últimos anos. Isso tudo é fruto das demandas e anseios dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a Educação do Campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

De acordo com Silva (2012), no campo, as crianças vivem uma realidade diferente das crianças da cidade, conhecem brincadeiras específicas e próprias, possuem visões de mundo do seu meio ou contexto, sendo que tudo isso, precisa ser levado em conta na hora de planejar o que será oferecido para elas na educação escolar. Os professores precisam ter conhecimentos específicos da área a ser trabalhada, pois devem ter conteúdos que abranjam o contexto social dessas crianças, para que sejam garantidos os direitos, sem colocarem as crianças em níveis de inferioridade em relação às demais.

Como se pode ver, a Educação Infantil no Campo precisa construir bases para se contrapor a um modelo de educação que somente reproduz o modo de educação urbana dominante, que prevalece sobre as demais, sendo imposta nos estabelecimentos de ensino como a educação correta, sem levar em conta os diferentes modos de vida da população infantil que está inserida nessa realidade social (CALDART, 2012).

Segundo Silva e Pasuch (2012, p. 76):

Como em qualquer outra instituição de ensino, as escolas do campo devem promover o desenvolvimento total da criança, valorizando tudo o que ela já traz de conhecimento e incorporando novas aprendizagens, para que se tenha a construção de uma base sólida que contribuirá para o seu futuro junto à comunidade na qual ela está inserida.

Até pouco tempo atrás, a Educação Infantil do campo era vista como desnecessária, uma vez que, as crianças do campo recebem educação na família, em casa e com as diversas formas do seu meio social, em que constrói seus próprios modos de pensar, sentir e agir, mantendo assim, as crianças afastadas do direito de conviver com outras e a uma educação básica de qualidade. As conquistas através da legislação da Educação do Campo (CALDART, 2012), isso começa a tomar novos rumos, deixando de ser um direito somente da mãe que trabalha mas sim, um direito adquirido da criança, sendo ela do campo ou da cidade (SILVA e PASUCH, 2012).

Desta forma, entende-se que no que se refere a Educação Infantil é notório perceber que a mesma surgiu no Brasil concomitante no mundo, com o advento da modernidade, fazendo com que o atual sistema capitalista comece a interferir na organização, seja ela economicamente, como politicamente isso gere uma nova

percepção cultural e política das crianças do campo, e de suas famílias. Segundo Souza (2008 p.5)

A Educação Infantil surge concomitante com a necessidade de assistência à infância e às mães pobres e/ou trabalhadoras. O capitalismo que se expandia precisava de mão de obra, sendo a feminina a menos onerosa. Como muitas dessas mulheres já haviam constituído suas próprias famílias e, conseqüentemente, possuíam um ou mais filhos, careciam de um local onde pudessem deixá-los no período em que vendiam sua força de trabalho.

Aqui surge a seguinte pergunta os trabalhadores rurais bem como seus filhos não deviam ter os mesmo direitos que aquelas crianças que moram e estudam nas cidades? Essa ideia começa a ser desmantelada no momento em que os mais diferentes movimentos sociais começam a realizar cobranças com o intuito de que essa ideia fosse mudada.

Com às reivindicações por Reforma Agrária, o MST, bem como os demais movimentos do Campo e suas mais diversas entidades parceiras, começam a lutar para que haja escolas, em todos os níveis de ensino e pela Educação do Campo. Conforme Souza (2008. p. 109)

Os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo. Nos dias atuais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação têm organizado eventos de formação continuada de professores e seminários objetivando a discussão/ construção de políticas públicas da educação do campo.

No interior desse movimento, também há uma luta pela oferta e garantia da Educação Infantil, o que vem se efetivando naqueles assentamentos e acampamentos onde o MST atua mais fortemente, com o nome de Ciranda Infantil, que são espaços pedagógicos e nos quais se dividem, com as famílias.

Sendo assim, entende-se que a preocupação com a Educação Infantil do campo, de acordo com Souza (2008), ganha relevância quando consideramos que apenas recentemente esse tema vem sendo incorporado nos movimentos da Educação Infantil e nos movimentos sociais do campo, nas ações de governo e nas pesquisa acadêmicas. As especificidades da Educação Infantil em relação a outras etapas da Educação Básica, dadas pelas características dos bebês e das crianças bem pequenas, e as especificidades das formas de organização e produção da vida

no campo exigem do processo coletivo de construção da Educação Infantil do campo um encontro de saberes interdisciplinares.

De acordo com Silva et al (2012), as discussões que predominantemente circulam na área da Educação Infantil, marcadas pela vinculação originária com as cidades, não repercutem a problemática do campo. Em consequência, a área não conhece em profundidade as condições socioculturais e econômicas que estruturam e circunscrevem o campo e as infâncias do campo concreta, seus modos de vida, suas brincadeiras, seus símbolos, seus interesses, sua participação social e suas demandas. Desconhece como organizar os tempos, atividades e espaços a partir dessa concretude, assim como produzir materiais que tenham sentido na vida da criança do campo.

Constata-se através disso que no sistema de ensino, os problemas pedagógicos e os desafios desta organização de tempos e espaços, além dos materiais que fazem sentido a educação do campo ainda são pouco enfrentados no debate educacional a partir dos bebês e das crianças bem pequenas do campo.

Quando se pensa em Educação Infantil, temos de considerar as particularidades relativas à idade das crianças. De acordo com Silva (2012), a faixa etária atendida na Educação Infantil, que vai dos primeiros meses até os seis anos de idade, compreende um período de intensas e rápidas mudanças nas capacidades linguísticas, sociais, interacionais, afetivas, motoras, cognitivas, políticas, éticas e estéticas que ocorrem nas relações que são estabelecidas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Essa faixa etária se caracteriza com especificidades e diversidades em relação às demais idades, porque exige, por exemplo, atenção especial no processo da apropriação pela criança dos modos como seu grupo social e cultural lida com os cuidados com o corpo e a saúde.

Entende-se que todas as crianças de 0 a 5 anos possuem seu direito à Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, o que inclui vaga próxima à sua residência. Porém, oferecer Educação Infantil no Campo não é suficiente quando se quer considerar os CEIs e pré escolas como instrumentos e espaços de desenvolvimento, formação humana e de construção de subjetividade e sociabilidade das crianças do campo. Segundo Silva (2012, p. 51):

Não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educa-la em espaços públicos e coletivos. Daí falar em "Educação Infantil do Campo".

Cabe destacar que o tempo de ingresso na Educação Infantil, na participação da vida coletiva em espaço não familiar, requer uma mediação e a compreensão das lógicas internas que regem este novo ambiente. Ou seja, a criança precisa aprender as lógicas do CEIs e Pré Escola, de seu funcionamento e de seu linguajar.

Assim, na construção da Educação Infantil do campo, as propostas pedagógicas precisam considerar, segundo Silva (2012, p. 80):

Os aspectos relativos ao acesso aos conhecimentos que fazem parte dos patrimônios culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos da nossa sociedade e humanidade; O saber proveniente das experiências das crianças, de suas famílias e de seu grupo cultural; O contexto de desenvolvimento social, econômico e ambiental que marca a relação de contínuo entre campo e cidade; Os limites entre o geral e o específico a partir de uma perspectiva etária em virtude das características das crianças bem pequenas e, principalmente, o poder e o lugar que ocupam em nossa sociedade e que lhes queremos disponibilizar em nossas creches e pré escolas.

Nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil do campo, faz-se necessário considerar que o geral e o específico, ou seja, entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo, se dão em um movimento maior de construção de um projeto social. Nessa construção, a Educação apresenta um papel importante, porque ela atua, com outras instituições, no sentido de possibilitar que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos e da cultura elaborados por gerações anteriores. Por meio das práticas educativas, entendidas como práticas sociais, a criança é inserida no mundo imediato e mais distante, local e global.

É necessário compreender que a complexidade das escolhas pedagógicas, pautadas no esforço em articular o que é geral ao que é específico na Educação Infantil do campo, tem relação com a concepção de cultura que adotamos.

Para Caldart (2012), a expressão “do campo” é bastante conhecida no âmbito dos movimentos sociais e sindicais, dos estudos e das políticas da educação das populações rurais. Entretanto, para nós da Educação Infantil, esta ainda não foi amplamente assimilada. O importante é pôr em evidência e discussão o tipo de Educação Infantil que se deve ofertar para as crianças do campo. Isso requer criar canais de diálogo entre os avanços e os conhecimentos que se consolida na Educação Infantil e na Educação do Campo. Segundo Silva (2012, p. 76):

A Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica no país se deu através do diálogo entre os mais diversos grupos de pesquisadores, nos quais estão incluídos os gestores/as, professores/as, a sociedade civil, os 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 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.

Portanto, constatou-se que foi através de muitas lutas que a Educação do Campo passou a ganhar cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, que segundo Silva (2012, p. 77) “isso aconteceu nas décadas finais do Século XX o movimento em prol de uma Educação do Campo tem ampliado o debate voltado para as realidades e cultura dos povos do campo”. Com isso, verifica-se que essa discussão ganhou maior visibilidade, conquistou avanços qualitativos evidenciando a necessidade e importância de considerar as especificidades da educação em territórios rurais.

Na visão de Uzeda e Barbosa (2020, p. 312) “[...] Fruto das lutas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a Educação do Campo imprime uma nova concepção no que concerne ao campo e aquele que o habita”.

É possível perceber que o debate sobre a Educação Infantil é muito recente, é notório que a Educação do Campo emergiu das intensas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que passam a reivindicar seus direitos e por um protagonismo que lhe fora negado por muito tempo.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DESAFIOS**

A luta por uma Educação Básica do campo surge no bojo dos enfrentamentos protagonizados pelos movimentos sociais do campo. Esse coletivo interroga a desigual distribuição da terra e a ausência de direitos para os camponeses, dentre eles a educação. Esta educação sempre esteve exposta ao abandono, com marcas de atraso, desvalorização do magistério, desconhecimento da especificidade da cultura, dos saberes, e da identidade dos camponeses. Segundo Pereira (2016, p. 11):

As pautas de denúncias dos trabalhadores em relação à educação no contexto rural referem-se a diversas fragilidades, tais como: práticas pedagógicas descontextualizadas, formação inadequada de professores,

excessivo fechamento e nucleação de escolas, materiais didáticos e currículos que valorizam conteúdos urbanos, infraestrutura das escolas e das estradas intensamente precárias, entre outras condições de negação de direitos.

Através do exposto, as indagações tornam evidente a realidade dos sujeitos do campo, que sempre foram invisíveis no projeto de desenvolvimento do país.

Um primeiro apontamento para essa fragilidade no contexto das escolas localizadas no campo refere-se à educação “voltada” ao trabalhador do campo. Barbosa et al (2012) destaca que a educação é “voltada” quando há a ideia de que alguém de fora do contexto, materializa determinada realidade e constrói uma proposta de educação de sociedade para aquele público. Não é possível construir metas e desafios para alguém. Sempre haverá algo importante que ficará esquecido ou até mesmo desconhecido se for feito além de quem está no movimento dessa ação. Nesse sentido, entende-se que a proposta torna-se distanciada da prática social para o povo do campo.

Levando em consideração os pressupostos até aqui já apontados, na educação rural firmou-se um modelo de educação “para” as escolas rurais, adaptado da escola da cidade que é considerada desenvolvida e valorização em relação ao campo. O resultado dessa relação orientou o demérito dos valores presentes no campo e a posição de inferioridade quando comparado ao ambiente urbano.

Porém, ao contrário ao que foi colocada anteriormente, em que o campo tem sua realidade ocultada, o coletivo de trabalhadores do campo se organiza para reconhecer e fortalecer o seu projeto social. Munarim (2008) destaca que a década de 90 é marcada pelo momento histórico que ele apresenta como “movimento de Educação do Campo” que surgiu para fortalecer a valorização do campo e da educação.

Desta forma, trabalhar o conceito da Educação do Campo é considerar conhecimento e diversidade como possibilidade de politização, formação humana e principalmente de valorização e, ao mesmo tempo, de contestação do lugar em que vivem como determinante para a superação das desigualdades.

Com a formação voltada para a politização, o sujeito constrói possibilidades de se posicionar frente a condições concretas e exigir seus direitos. A Educação do Campo é entendida não apenas dentro da escola, mas a partir dela, no sentido que permite condições efetivas de transformar sua realidade.

De acordo com Caldart (2002), para compreender a realidade e organizar o trabalho a partir do lugar que vivem, a Educação do Campo defende que os professores sejam moradores da própria comunidade escolar, pois vivenciam os mesmos paradigmas que os estudantes e podem configurar a escola num ambiente de discussões e organizações para transformar essa realidade.

Cabe destacar que para isso acontecer o professor, deve buscar uma formação compromissada com um projeto educativo e com competência para levá-lo a cabo, com qualidade e responsabilidade social.

Para isso faz-se necessário pensar numa formação que responda às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no Campo.

O artigo 28 da Lei nº 9394/96 da LDB, estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos às “peculiaridades da vida rural e interesse dos alunos da zona rural”. (BRASIL, 1996). Considerou-se que, para organizar um sistema de ensino conforme proposto pela legislação, seria necessário pensar também em formar profissionais habilitados para tal função. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 41):

Em meio a esse debate, emerge a discussão sobre a superação do modelo disciplinar na formação docente. A proposta de realizar uma formação por área do conhecimento ganha força e legitimidade à medida que argumentos de origens diversas vão sendo colocadas e debatidas.

Entende-se com isso que a formação a ser ofertada deve criar condições para o atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir.

Tal orientação tem respaldo no Parecer 9/2001 – CNE/CP, que fundamenta a resolução que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, quando afirma:

A necessidade de uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades de atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem

e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001, p. 11).

E ainda, quando define a incumbência dos professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência Multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovem e adulta.

De acordo com o Parecer 9/2001, é importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação do professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades do ensino assim como a cada faixa etária. É preciso destacar a clareza perseguida pela lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

O Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo inovam em diferentes artigos sobre organização da escola, trato com o conhecimento e com a prática pedagógica. Indica para as populações do campo uma educação emancipatória, associada às soluções exigidas à qualidade social dos povos do campo para um novo desenvolvimento.

No artigo 3º, há um reconhecimento do poder público na garantia da universalização do acesso da população do campo à educação básica. Os artigos 5º, 7º ao 10º trazem alterações para a organização do trabalho pedagógico, organização curricular e tempo pedagógico. Com uma gestão compartilhada, a escola do campo ganha um caráter abrangente, dialógico, flexível e dinâmico. A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica. O estudo é relacionado ao trabalho e à diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e poderá ser realizado em diversos espaços pedagógicos e tempos diferenciados de aprendizagem. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 43):

Para implementar esse modelo de escola do campo na sua especificidade e por um novo trato no conhecimento e na organização do trabalho pedagógico, as diretrizes apostam nos processos de formação de profissionais qualificados, capazes tanto de entender as demandas apresentadas quanto de lhes proporcionar os meios necessários à implementação.

A esse respeito, nos artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destaca que a formação dos profissionais da educação do campo, de acordo com o artigo 67 da LDB, prevê para os sistemas de ensino a formação inicial e continuada em todos os níveis e modalidades, com aperfeiçoamento permanente dos docentes, indicando aos centros formativos os seguintes componentes para a formação:

- O respeito à diversidade cultural e aos processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro;
- O efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva;
- O acesso ao conhecimento científico e tecnológico, tendo por referência os princípios éticos e a democracia. Isso supõe, entre outras coisas, superar a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, centrar a atenção nos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, ético, cultural e profissional.

Essa especificidade da identidade das escolas do campo é reforçada no projeto de Resolução do Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, que diz, no seu art. 7º - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: A formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; Será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas (BRASIL, 2001).

Diante dessas reflexões significa não pensar em uma proposta de escola do campo, dentro de um ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo para a escola e conseqüentemente para o professor do campo pois este é a peça fundamental no processo de viabilizar uma escola do campo e não para o campo, para isso o docente precisa ter uma formação inicial e continuada. A Educação do Campo defende um trabalho pedagógico rico em discussões e que atenda a diversidade na qual está inserida e, principalmente, que inclua a própria comunidade escolar na construção desse trabalho.

De acordo com Pereira (2016), o planejamento coerente incorpora a valorização da cultura desses povos para que não se construa uma visão deturpada de que o campo é um lugar de atraso em comparação ao urbano. Enfim, o

planejamento permite inquietações e deve responder as contradições capitalistas no sentido que dê conta principalmente de instigar os estudantes a entender a articulação da teoria e da prática. Para Caldart (2002, p. 14):

Todas essas propostas defendidas pela concepção de uma educação humanizadora, coerente com a efetivação da dignidade, que não atenda às demandas dos processos de produção capitalista, são pautados em uma gestão democrática que organize todos esses processos educativos numa perspectiva voltada ao trabalho coletivo, que faça o chamamento da comunidade escolar, dos professores, estudantes, pais, secretarias e movimentos sociais.

Constata-se com isso que a escola aqui não é entendida como mais um espaço do campo, e sim como totalidade que interfere e transforma a realidade. A escola é o lugar de todos e, logo, direito de todos.

Em se tratando de direito, a Educação Infantil do Campo é um grande desafio para que de fato seja efetivado respeitando sua diversidade e o local onde residem, porque a criança tem direito como se viu de estudar próximo a sua residência e que ofereça um ensino de qualidade voltada para o campo.

Os autores Silva e Ramos (2012) destacam que todas as crianças, meninos e meninas, do campo são juridicamente constituídos como sujeitos de direitos, fundamentais para qualquer pessoa, que devem ser reconhecidos e efetivados pela sociedade e pelo Estado. Direito à vida, ao lazer, à educação, à saúde, à integridade física e moral, à convivência familiar e comunitária, fazem parte do rol dos chamados direitos de proteção à infância, garantidos pela legislação como visto anteriormente, são marcos para a inserção das crianças brasileiras no mundo dos direitos humanos, num movimento de reconhecimento daquilo que as iguala em suas condições gerais.

Porém, para a maioria das crianças que habitam o campo, faltam alguns elementos básicos, porém essenciais, como, por exemplo, segundo Silva e Ramos (2012, p. 420):

A educação que é uma dessas ausências mais profundas. A escola “rural”, quando existe, acontece com uma infraestrutura precária e uma visível desqualificação profissional, derivada claramente do abandono do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição de políticas públicas.

E estas ausências na Educação Infantil do Campo que é preciso ser superado, este se torna um grande desafio. Avançar as legislações é processo importante, mas mais importante ainda é construir relações cotidianas com as

crianças que não as excluam da construção social como sujeitos históricos e de direitos. Entre os direitos da criança na Educação Infantil do Campo, estão presentes, segundo Silva (2012, p. 153):

O acesso aos recursos da comunidade, da sociedade e de seu grupo cultural; o desenvolvimento de uma identidade positiva da criança com seu grupo e consigo mesma, não sofrendo processos de discriminação de qualquer ordem; as possibilidades de interações significativas com o conhecimento cotidiano, científico, tecnológico, artístico da sociedade e do seu grupo cultural.

Uma das peculiaridades da Educação Infantil como etapa da Educação Básica é que geralmente as crianças, quando são inseridas nesse contexto, passam por uma modificação, substancial às vezes, em seus tempos, o que muitas vezes repercute também na rotina de toda a família, que necessita de novas organizações do cotidiano. Por vezes, até a entrada na creche/pré escola, a criança teve um reduzido número de parceiros de interação. Portanto, o papel da Educação Infantil no momento de entrada da criança na instituição, assim como o modo como a creche/pré escola o assume, é muito importante para estabelecer as relações dessas novas organizações.

Para Silva (2012), desde esse momento, de acordo com a relação entre o papel assumido pela Educação Infantil e a organização familiar, a rotina da criança é construída e o desenvolvimento local pode ser facilitado, tendo em vista que o modo como se organiza o cotidiano dos bebês e das crianças pequenas é intimamente relacionado ao cotidiano dos afazeres da comunidade e da família. Assim, a instituição de Educação Infantil do Campo pode ser um território de possibilidades para o desenvolvimento.

Na Educação Infantil das crianças do Campo, a creche e pré escola pode assumir diversas significações, desde um espaço de descobertas sobre o próprio mundo, por meio das brincadeiras e experimentação de sensações, atreladas ao conhecimento produzido pela humanidade e sua comunidade, até como um lugar de submissão da infância aos processos escolarizantes e externos à realidade rural, negando-a como espaço de vida. Segundo Pereira (2016, p. 43):

As interações entre professores e crianças, família e creche/pré escola, crianças e crianças, considerando as tessituras simbólicas do contexto cultural e social em que ocorrem, são a microgênese dos processos de significações. A creche e pré-escola, compreendida não só como o espaço

físico, mas também como a equipe educacional e todo o universo semiótico que a compõe, constitui-se como significativamente importante na construção de espaços e atividades que permitam às crianças ampliar as potencialidades de seu desenvolvimento e a apropriação da cultura de nossa sociedade, tanto local como geral.

Continuando, a autora destaca que a partir da concepção vygotskiana de que os processos de aprendizagem são mediados pelo outro e situados em contextos históricos, políticos e culturais, os profissionais da Educação e da Educação Infantil do Campo podem ser considerados, além de integrados e em desenvolvimento nesse contexto, também como agentes potencializadores da mediação simbólica criança-mundo e da apropriação pela criança dessa totalidade simbólica.

Constatou-se que a proposta pedagógica da Educação do Campo é organicamente vinculada à comunidade e à valorização de seus saberes. Para a Educação Infantil do Campo, trata-se, portanto, de um instrumento para auxiliar o desenvolvimento da criança em um momento da vida em que são intensos os processos de identificação e diferenciação com outras pessoas e grupos sociais, étnicos, etários, de gênero e de classe.

De acordo com Pereira (2016), práticas educativas que valorizem a comunidade valorizam também a criança e colaboram para processos de construção de identidade positiva dela consigo mesma e com seu grupo. São práticas pautadas em princípios éticos, democráticos, comprometidas com a construção de subjetividades e sociabilidades, enfim, de novas formas de relações humanas.

Sendo assim, inserir na proposta pedagógica da Educação Infantil do Campo fazeres relacionados aos elementos culturais e de produção local contribui ao desenvolvimento da criança em sua relação com a comunidade na qual está inserida, o que contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e de sentimentos positivos com relação ao local em que vive.

Segundo Silva (2012, p. 62): “É importante considerar que uma forma de trabalhar com a Educação Infantil do Campo é através de projetos os quais exigem um processo de reflexão sobre a intencionalidade do fazer”. Portanto, deve-se pensar quais são os aspectos do cotidiano local que podem estar envolvidos na proposta pedagógica, esmiuçando-os sempre que possível, até se poder avaliar ao final do processo a intensidade com que cada elemento da concretude local foi trabalhada e recebida pelas crianças.

De acordo com Silva (2012), esses aspectos, quando desenvolvidos em projetos integrados na creche e pré-escola, podem oferecer oportunidades interessantes para as crianças em relação ao seu desenvolvimento integral, por exemplo, relacionado ao sentimento de pertença à comunidade em que vivem.

Portanto, o desafio em efetivar de fato a Educação Infantil do Campo, como qualquer processo de aprendizagem define-se por meio de métodos que estimulem e envolvam as crianças no aprender. É importante contextualizar o aprendizado considerando os elementos de seu cotidiano específico ou práticas gerais, e envolver a curiosidade das crianças no processo de conhecer o mundo a sua volta e o mundo mais distante.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como tema Marcos Normativos da Educação Infantil no e do Campo, o trabalho desenvolvido permite considerar que as políticas educacionais ainda estão muito distantes de tratar a Educação Infantil do Campo com a importância e seriedade que merecem. A Educação Infantil do campo, ainda busca estabelecer sua identidade, mas já caminha nessa direção, onde se estabelece, como meta prioritária, o atendimento às necessidades das crianças. O desafio é melhorar esses espaços, pois o lugar da criança do campo é no próprio Campo, onde deve se configurar como espaços de resistência e de afirmação da identidade destas crianças. É nessa coletividade que as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o seu processo de formação. E esse processo faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico em luta pela transformação da sociedade.

O contexto escolar do campo sempre foi marcado por expressivas tensões entre a luta pela garantia do acesso e permanência, por parte dos sujeitos do campo, e a sustentação de projetos de expansão do capital.

É na defesa da escola pública localizada no campo que o movimento da educação do campo deve seguir, reconhecendo a realidade como princípio para transformação, tendo o conhecimento como base para a construção de estratégias e a superação das desigualdades para a transformação. Assim, defende-se o acesso e a permanência na escola pública localizada no campo e que esse espaço

se torne, cada vez mais, o espaço do trabalhador e da trabalhadora do campo vinculado ao seu princípio material, que são os movimentos sociais do campo.

Constatou-se que a obrigatoriedade de frequência da criança na Educação Infantil a partir dos quatro anos como prevê a Lei 12796/2013, tornou ainda mais premente um amplo investimento para conhecer os modos de vida e as práticas educacionais das crianças.

Acredita-se que as ideias e propostas, assim como as sugestões de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do campo, trazidas ao longo deste estudo partem da consideração de que as ações com as crianças estão permeadas por elementos historicamente construídos nos processos de elaboração ou de omissão de políticas públicas para as populações do campo e para os bebês e as crianças pequenas no nosso país. Conhecer esses processos pode ajudar a melhor situar as práticas e propostas pedagógicas, compreender suas potencialidades e seus limites e, conseqüentemente, fazê-las avançar ou superá-las. Interagir com a realidade desses processos, portanto, faz-nos instigar questões sobre a Educação Infantil do campo de modo a colocá-la na agenda nacional.

Enfim, o que se espera que as reflexões aqui contidas possam estimular professores do campo e os interessados no assunto em questão em refletirem sobre as especificidades da Educação do Campo e da criança pequena no campo, e também promoverem novas relações na educação entre o rural e o urbano.

Assim, quando se trata da Educação Infantil e a sua relação com o campo, ainda há pouco debate, o que reforça a necessidade de estudos, principalmente em relação ao fechamento de escolas e as conseqüências dessa ação, fato que revela a necessidade de se explorar e investigar profundamente esse tema.

Espera-se que este estudo possa render novas perguntas e respostas e, principalmente, novas pesquisas a fim de contemplar a diversidade que o campo brasileiro possui, seus sujeitos e as infâncias que ele possibilita.

Concluindo, cabe destacar que essa pesquisa contribuiu muito para novos olhares para uma Educação do Campo, que valoriza a cultura e que precisa ser melhor efetivada, pois, como foi destacado no decorrer desta, não interessa esgotar o tema e sim problematizar o sistema educacional do campo, lutar para que a legislação seja de fato cumprida e buscar novas pesquisas e novos estudos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BARBOSA, M. C. S. (org.) **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao\\_infantil/oferta\\_demanda\\_educacao\\_ampo.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/oferta_demanda_educacao_ampo.pdf). Acesso em 06 de dezembro de 2023.

BORGES, H. da S. **Gestão Educacional e Funcionamento**. Manaus: Editora BK, 2006.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em 29 de outubro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF seção 1, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 36/2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: CNE/CEB, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 13 novembro de 2023..

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 14 de janeiro de 2024.

BRASIL. Decreto nº 7352 de 4/11/2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA)**. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770153/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010>>. Acesso em 09 de novembro de 2023.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEBEC**". Parecer no 36/2001 e Resolução1/2002. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em 14 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso EM 03 de novembro de 2023.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 08 de dezembro de 2023.

BRASIL. Parecer nº 09 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 12 janeiro de 2024..

BRASIL. **Parecer nº 28 de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 12 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Proposta para a expansão da política da Educação Infantil do Campo**. Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, BRASÍLIA - DF Março de 2014. Disponível em: [http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/gti\\_educacao\\_infantil\\_campo\\_09\\_04.p\\_d\\_f](http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/gti_educacao_infantil_campo_09_04.p_d_f). Acesso em 03 de novembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1 de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 20 de novembro de 2023.

CALDART, R. et al. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional, 2002 (Coleção Por uma Educação do Campo).

CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Projeto Popular e escolas do campo**. Coleção por uma educação básica do campo, vol. 3. 2004.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004..

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/66962162/Questionario-como-instrumento-de-pesquisa>. Acesso em 06 de novembro de 2023.

KOLLING, E. J.; CALDART, R.S (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Unb , 2012.

MINAYO, C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 18 ed. 2010.

MOLINA, M. C; CALDART, R. S. A (orgs). **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2ª ed. Brasília: Unb , 2008.

MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação MST, n. 08. São Paulo: MST, 2001.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. Revista do Centro de Educação, v.33. 2008.

OLIVEIRA, D. R. **A Educação Infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política da Educação do Campo em Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná**. Educação do Campo. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba, 2006.

PEREIRA, C. C. **Fundamentos da educação do campo**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2016.

SILVA, A. P. S da. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P. S. da; RAMOS, M. M. **Dicionário da Educação do Campo**. 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_CAMPO\\_PDF\\_1](https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1) Acesso em 08 de dezembro de 2023.

SILVA, A. P. S. da. **Educação Infantil do Campo** São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M. A. **Práticas Educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2008.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 09 de dezembro de 2023.

UZEDA, S. De Q. e BARBOSA, R. Da S. **Formação de professores no Curso de Pedagogia da UFBA e a atuação docente na perspectiva inclusiva**. Revista Exitus, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100266&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100266&script=sci_abstract). Acesso em 14 de novembro de 2023.