

A criança vai à escola do campo: discussões sobre legislação da educação infantil no e do campo

 Marciane Maria Mendes¹,  Rodrigo dos Santos²,  Marli Alves Batista Makowski³

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. BR-158, s/n - Zona Rural. Laranjeiras do Sul - PR. Brasil. ² Universidade Federal de Rondônia - UNIR. ³ Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marciane.mendes@uffs.edu.br

RESUMO. A pesquisa tem como objeto de estudo a Educação Infantil no e do campo. Analisamos as condições de acesso à Educação Infantil das crianças do campo em concordância com a Legislação do Brasil. Utilizamos da pesquisa qualitativa com embasamento teórico a partir de pesquisa bibliográfica com autores que tratam da temática, bem como da legislação oficial que ampara o assunto em questão. Inicialmente, destacamos a Educação Infantil no Campo como direito das crianças. O objetivo do estudo está pautado na compreensão das mudanças legais, e como esses meios interferem diretamente na vida das crianças no âmbito escolar (dentro e fora). Constatamos que com as mudanças na legislação educacional para crianças com idade inferior a quatro anos, houve a indispensabilidade de investimento por parte do mesmo órgão regulamentador, visando atender as necessidades particulares do público-alvo, com foco principalmente para aquelas que vivem nas zonas mais afastadas no interior do país. Nesse sentido, entendemos a Educação Infantil como direito para todas as crianças. Por fim, analisamos os meios legais pelo qual se desenvolvem as ações governamentais com a prerrogativa de resguardar os direitos educacionais, assim como, a promoção de melhoras dentro do campo.

Palavras-chave: educação infantil, legislação, educação do campo, diretrizes educacionais.

The Child attends a rural school: discussing child education legislation in rural areas

ABSTRACT. The object of this research is Early Childhood Education in and from the countryside. We analyzed the conditions of access to early childhood education for rural children in accordance with Brazilian legislation. We used qualitative research with a theoretical basis based on bibliographical research with authors who deal with the subject, as well as the official legislation that supports the subject in question. Initially, we highlighted early childhood education in rural areas as a right for children. The aim of the study is based on understanding the legal changes and how these directly affect children's lives at school (inside and outside). We found that with the changes in educational legislation for children under the age of four, there was a need for investment by the same regulatory body to meet the particular needs of the target audience, focusing mainly on those living in the most remote areas in the interior of the country. In this sense, we understand Early Childhood Education as a right for all children. Finally, we analyze the legal means by which government actions are developed with the prerogative of safeguarding educational rights, as well as promoting improvements in the field.

Keywords: early childhood education, legislation, rural education, educational guidelines.

El niño va a la escuela en el campo: discusiones sobre la legislación relativa a la educación de la primera infancia en y desde el campo

RESUMEN. El objeto de este estudio es la educación infantil en y desde el campo. Analizamos las condiciones de acceso de los niños rurales a la educación infantil de acuerdo con la legislación brasileña. Utilizamos una investigación cualitativa con una base teórica fundamentada en la investigación bibliográfica con autores que tratan el tema, así como en la legislación oficial que respalda la cuestión en cuestión. Inicialmente, hicimos hincapié en la educación de la primera infancia en las zonas rurales como un derecho de los niños. El objetivo del estudio se basa en comprender los cambios legales y cómo éstos afectan directamente a la vida de los niños en la escuela (dentro y fuera de ella). Encontramos que con los cambios en la legislación educativa para niños menores de cuatro años, surgió la necesidad de inversión por parte del mismo ente regulador para atender las necesidades particulares del público objetivo, centrándose principalmente en aquellos que viven en las zonas más remotas del interior del país. En este sentido, entendemos la Educación Infantil como un derecho de todos los niños. Finalmente, analizamos los medios legales a través de los cuales se desarrollan las acciones gubernamentales con la prerrogativa de salvaguardar los derechos educativos, así como promover mejoras en la materia.

Palabras clave: educación infantil, legislación, educación Rural, orientaciones educativas.

Introdução

Este trabalho analisa os marcos normativos da Educação Infantil no e do campo. Discutiremos a legislação que os ampara, tendo como foco as políticas públicas para o campo, estabelecendo uma interface entre o itinerário legislativo e seus desdobramentos no cotidiano de crianças que vivenciam a Educação Infantil no campo.

O tema proposto está intimamente vinculado ao campo de estudos voltados à Educação, especificamente, à Educação do Campo. Entender a atual conjuntura histórica e política desta modalidade de ensino é o desafio principal no presente estudo. A partir do conjunto de políticas para a educação no âmbito nacional, estadual e forjado em lutas sociais, buscamos verificar se, de fato, as leis vigentes no contexto do campo estão sendo cumpridas e como estão sendo desenvolvidas. Como objetivos específicos, pretendemos descrever e refletir sobre a Educação Infantil no e do campo como direito das crianças, analisar as suas especificidades e alguns desafios.

Para desenvolver este estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2010), pode responder as questões mais individuais do sujeito, visto que possibilita trabalhar com significados, sejam eles conceitos, valores, crenças e atitudes de cada um. Para aproximar-se do objeto de estudo, foi necessário embasamento teórico, constituindo-se, assim, a pesquisa bibliográfica e, posteriormente, a documental (Gil, 2007), que compreendeu a legislação oficial sobre Educação, Educação Infantil e Educação do Campo disponibilizada de forma pública.

Posto isto, respondemos o seguinte problema: Qual a legislação que ampara a Educação Infantil no e do Campo? O que enfrentam essas crianças que estão nas áreas rurais do nosso país?

O artigo está estruturado em três momentos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento, destacamos a Educação Infantil no e do campo como direito das crianças. Em seguida, refletimos sobre a Educação Infantil no e do campo e suas especificidades. No terceiro, abordamos a Educação Infantil no e do campo e seus desafios.

Educação infantil no e do campo como direito das crianças

De acordo com o princípio VII da *Declaração Universal dos Direitos Humanos – UNICEF, 20 de novembro de 1959* (1959, 20 de novembro), toda criança tem o direito de receber uma educação formal, gratuita e obrigatória. Essa educação deve favorecer sua cultura de forma geral, proporcionando condições de igualdade e oportunidade. Desde essa Declaração, datada de 1959, está assegurado o direito à educação a toda a criança no mundo. No Brasil não é diferente, desde a *Constituição Federal de 1988*, considerada cidadã, esse direito também é defendido. Trata-se de um direito individual e público, que tem como responsáveis o Estado e a família, com a colaboração da sociedade.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990* (1990, 13 de julho), é outra legislação que regulamenta e complementa a lei do direito à Educação Infantil, ratificando os direitos assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil e normatizando a proteção integral desses 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 pela omissão referente ao não oferecimento ou oferta irregular desse atendimento (ECA, 1990).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996, 20 de dezembro), em seu artigo 2º, destaca que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no artigo 4º, inciso IV, garante 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.” (LDB, 1996).

De acordo com Silva et al. (2012a), a aprovação das *Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC)*, através da *Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002* (2002, 3 de abril), instituiu, para o país, a Educação do Campo como paradigma para os territórios rurais. Os princípios educacionais expostos nas DOEBEC 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 movimentos sociais.

Em relação à Educação Infantil, assim diz o parágrafo 2º do artigo 3º das DOEPEC (Resolução CNE/CEB n. 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. (CNE/CEB n. 1, 2002)

O Parecer CNE/CEB n. 36 de 04 de dezembro de 2001 (2001, 04 de dezembro), que fundamenta as DOEPEC, apresenta questões importantes a serem consideradas no atendimento escolar das populações do campo. Primeiramente, reconhece e incorpora a diversidade de espaços e sujeitos do campo, como “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas.”. A realidade do campo é compreendida considerando a sua pluralidade em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O artigo 28 da LDB (1996) estabelece as normas para a Educação do Campo. Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, esse artigo traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades. Isso 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.

Nesse sentido, são abertas possibilidades de flexibilização do calendário escolar, inclusive a não coincidência entre o ano escolar e o ano civil. De acordo com as 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. Eles devem ser respeitados na elaboração do calendário escolar, evitando, assim, a evasão ou um número excessivo de faltas de alunos em determinados períodos do ano. A LDB (1996) dá respaldo para que o calendário escolar seja organizado em função das particularidades de cada lugar. Contudo, apesar das DOEPEC instituírem a Educação do Campo como paradigma para a educação nos territórios rurais, conforme Barbosa et al. (2012), ainda, é quase inexistente a oferta de creches e *Centros de Educação Infantil (CEI)* no campo.

A LDB (1996) começou a promover um maior debate acerca da educação no país e a Educação Infantil foi incorporada à Educação Básica que inclui, além dela, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio. Está garantido às crianças, ainda dentro da legislação citada acima, o direito a 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 elas são trazidas para os centros urbanos para ter acesso à escola, esses direitos são ameaçados, pois muitas vezes são vistas como atrasadas por causa do local onde vivem e acabam sofrendo discriminações, uma vez que a cultura urbana é considerada dominante.

No que se refere ao fortalecimento do modelo de gestão adotado, na LDB (1996) a presença da comunidade, dos movimentos sociais e sindicais nos Conselhos de Escola é destacada como forma de garantir a gestão democrática das escolas do campo. A lei 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 LDB (1996), deslocando-se do paradigma da assistência para o de cuidado e educação.

A *Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013* (2013, 04 de abril), que alterou a LDB (1996), trata da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos. Tal lei coaduna com a *Educação do Campo (EC) n. 59, de 11 de novembro de 2009* (2009, 11 de novembro) quando dispõe, em seu artigo 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. Observamos 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, mas essa universalidade ainda não ocorreu. Vemos, assim, nascer um novo desafio para a educação das crianças do campo e, para além da obrigatoriedade das famílias e/ou responsáveis, tem que se levar em conta, principalmente, a responsabilidade maior do Estado pela ampliação de vagas na Educação Infantil, que ainda hoje são deficitárias.

Nas *Diretrizes Estaduais do Paraná* (Paraná, 2007), que tratam dessa modalidade de ensino, bem como na *Portaria Interministerial n. 6 de 2013*, o objetivo foi apresentar a proposta e os critérios para a expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo, conforme *Decreto Presidencial n. 7.352, de 04 de novembro de 2010* (2010, 04 de novembro) e *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008* (2008, 28 de abril).

Posto isto, em se tratando de propostas e critérios para a expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo, considerando o transporte escolar, de acordo com as *Diretrizes Complementares para Educação Básica nas Escolas do Campo n. 2, de 28 de abril de 2008* (2008, 28 de abril):

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.

É relevante mencionar que 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. Já o *Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar* (Pnate), criado em 2004 e ampliado em 2009 por meio da *Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009* (2009, 16 de junho), versa sobre a transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com a frota. Possibilita, também, o pagamento de serviços contratados de terceiros para o transporte escolar.

Ressaltamos que a cartilha de regulação, quando se refere ao direito ao transporte, elenca especificamente os alunos do Ensino Fundamental e esquece-se da Educação Infantil. Considera-se, no entanto, que além do transporte, o mais importante é a oferta da Educação Infantil do Campo com a construção de novas escolas. Em relação ao planejamento das construções das escolas de Educação Infantil, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil/MEC, 2006) indicam a importância de que ele inclua, desde a sua concepção, os diferentes atores. Avaliando que a Educação Infantil para as crianças residentes em área rural apresenta uma cobertura ainda menor do que nas áreas urbanas, no que tange a investimento, à construção e/ou reforma de prédios escolares para o acolhimento dos bebês e crianças, constitui-se em elemento central das políticas nessa área. Salienta-se que, 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 (Brasil/MEC, 2006).

De acordo com o mesmo documento, ainda 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 (p. 24).

Caldart (2012) destaca a importância da Educação Infantil para garantir o desenvolvimento das futuras gerações. Além do que, 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. 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 à melhoria de qualidade de vida das pessoas do campo.

A educação aparentemente sempre foi conduzida da mesma forma para áreas rurais e urbanas, com o agravante de que nas áreas rurais ainda é tratada com inferioridade. Diante disso, na década de 1990, grupos sociais se uniram para que essa realidade começasse a ser mudada, visto que todos têm garantido uma educação pública, laica e de qualidade na *Constituição de 1988* (Decreto n. 7.352, 2010). Apesar dos avanços relacionados à Educação do Campo, ainda é difícil garantir uma educação de qualidade e quiçá uma Educação Infantil do e no Campo.

Nos anos de 1990, grupos sociais realizaram seminários e discussões acerca do campo e parte de suas propostas foram aceitas e efetivadas por meio de leis que garantem melhor qualidade de vida e de educação para os que dela dependem, como a criação do *Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária* (PRONERA). Contudo, seguem almejando conquistar tais objetivos, pois muitas leis estão somente no papel, sem realmente serem efetivadas no contexto do campo e das políticas públicas.

Na Educação Infantil 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 et al. (2012b). Enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, urgente e estratégica para a construção da identidade da Educação Infantil do Campo e para evitar que políticas de flexibilização necessárias para o campo sejam usadas como justificativa para precarização e redução do custo do atendimento. Ainda a autora enfatiza que esse processo de exclusão é conhecido e documentado pela literatura, não apenas na Educação Infantil urbana, mas com déficits no campo. As impossibilidades são tantas, principalmente por aspectos físicos, mas também pedagógicos.

Em relação aos aspectos pedagógicos, as *Resoluções CNE/CEB n. 1 de 18 de fevereiro de 2002* (2002, 18 de fevereiro) e *CNE/CEB n. 2 de 28 de abril de 2008* (2008, 28 de abril) tentam garantir o cumprimento de suas proposições articulando a diversidade do campo e a autonomia das instituições com o 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, *Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999* (1999, 7 de abril). Nelas são estabelecidos os princípios que devem orientar as propostas pedagógicas de todas as instituições brasileiras de Educação Infantil, sendo eles segundo a *Resolução n. 2* (2008):

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, esses princípios dialogam com aqueles sustentados pela Educação do Campo, por outro lado, segundo Silva et al. (2012a), “a aprovação da resolução que institui as primeiras DCNEI foi anterior aos processos de discussão promovidos em torno da aprovação das DOEBC.” (p.65). Ressaltamos que no campo existem poucas escolas e onde elas existem são quase sempre em condições precárias, e quando 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 muitas delas são inadequadas para receber esse público que, muitas vezes, é colocado 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 n. 2* (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*, iniciou o processo de ampliação da escolarização no campo, através de reivindicações de mães, pais, jovens, crianças e educadores. Essa política não surge por acaso, é fruto das mais diversas reivindicações e lutas de uma parte da população do campo. Nesse sentido, que Leite (1999) nos auxilia a entender a diferença no uso das terminologias rural e campo que auxiliaram nas constituições da modalidade de ensino. 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.

A *Política Nacional de Educação Infantil do Campo* convoca-nos a pensar sobre a complexa relação entre diferentes políticas públicas e a diversidade de infâncias que residem nas áreas rurais. 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 n. 5 de 17 de dezembro de 2009* (2009, 17 de dezembro), 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 n. 5, 2009) imprimem, portanto, um marco legal e histórico na 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. Oliveira (2009) ressalta que somente a partir desse marco e das experiências que essa modalidade está sendo constituída.

O fato de se ter os marcos legais não significa afirmar que seja completamente nova a educação para a população do campo. Na verdade, os significados atribuídos a ela são recentes, construídos no embate entre concepções de mundo, de criança e de campo existentes em nossa sociedade atual. Sempre houve formas predominantes de relação com a criança, assim como com a população do campo no país. De acordo com Silva et al. (2012), o que as questões recentes da Educação Infantil e da Educação do Campo introduziram foram novas formas de olhar para essas práticas. A igualdade de direitos deve alcançar a todos, com conteúdo comum, mas adequado a sua realidade. No *Decreto n. 7.352* (2010) do governo federal, estão evidenciados esses princípios, de acordo com o artigo 2º:

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 (p. 1).

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.

É importante que as adaptações sejam efetivadas em sua íntegra e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006) citam 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 (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 n. 6, de 16 de maio de 2013* (2013, 16 de maio), a oferta da Educação Infantil para crianças residentes em área rural, assegurada e normatizada pela legislação acima, está colocada como responsabilidade prioritária dos municípios, com a colaboração da União, do Distrito Federal e dos Estados. Como menciona Fernandes (2004), “é preciso ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades” (p.136). Cabe a nós conhecer a especificidade da *Educação Infantil do Campo* (EIC), o que requer um olhar mais refinado nas políticas públicas. Revisitar os documentos, leis e diretrizes, tanto da *Educação do Campo* (EC) como da *Educação Infantil* (EI), tornará possível estabelecer a linha tênue entre as duas políticas e perceber a interlocução entre ambas.

Educação Infantil do Campo: suas especificidades

A Educação do Campo é compreendida como uma política educacional de lógica sociocultural, sendo específica e voltada para os sujeitos do campo. O *campo* é compreendido como um espaço de produção, criação e vida em relação direta ou indireta com a cidade. 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 e o território camponês e que pudesse propiciar a permanência das pessoas no campo, além de contribuir para a emancipação camponesa. Um dos movimentos precursores dessa demanda é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2021; Caldart, Molina, 2008; Caldart, 2012; Uzêda, 2013).

Dessa forma, entendemos que a Educação Infantil como direito surgiu no Brasil e no mundo concomitantemente, sob o advento da modernidade, fazendo com que o sistema capitalista começasse a interferir na organização econômica e política, gerando uma nova percepção cultural e política das crianças do campo, e de suas famílias. Com as reivindicações por reforma agrária, o MST, bem como os demais movimentos sociais do campo e suas mais diversas entidades parceiras, começaram as lutas para que houvesse escolas, em todos os níveis de ensino, e pela Educação do Campo. Conforme Souza (2008), “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.” (p. 109). 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 responsabilidades com as famílias.

A especificidade da Educação Infantil do Campo (EIC) requer um olhar mais atento para as particularidades que a compõe. Para Silva et al. (2012a), pensá-la como elemento de debate requer o nosso deslocamento inicial do que acreditamos ser as condições de infância para estes sujeitos para como a concepção de infância destes sujeitos nos desestabiliza. A Educação Infantil do/no campo precisa ser garantida enquanto direito das crianças camponesas. Dessa forma, é de extrema importância que a luta dos movimentos sociais em prol de tal proposta educacional continue reivindicando a Educação do Campo enquanto

produtora de conhecimento, capaz de incluir socialmente esses sujeitos, buscando valorizar os costumes, a diversidade, o saber e a cultura do povo do campo.

Entretanto, percebemos que o acesso dos bebês à creche também é escasso e difícil, comparado com aqueles 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. No Brasil, o total de escolas que atendem crianças de 0 a 6 anos que residem em área rural é de 78.448. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2012), 55,9% das escolas brasileiras que atendem 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%. Cabe ressaltar que essas escolas estão localizadas principalmente em áreas urbanas.

Diante disso, compreendemos a luta por políticas públicas que, de alguma forma, assegurem o direito à educação, no/do campo, para essa população, bem como o direito a ser educada no lugar onde vive, considerando suas necessidades humanas e sociais, segundo Caldart (2002). A observação da autora aproxima-se de Freire (1982) quando chama a atenção para a problematização do contexto social, que envolve a análise da sua realidade para que, pouco a pouco, perceba e defina o que é melhor para seu coletivo e, conseqüentemente, para seu futuro.

Para Borges (2006), a educação, independente de urbana ou rural, é compreendida pela sua função social. Ela deve ser 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 ao mesmo tempo que sofre mudanças em seu comportamento.

De acordo com Silva et al. (2012a), 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, de tal forma que 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 da perspectiva da Educação do Campo, trata-se de educar esse povo que trabalha no campo para que se articule, se organize e assuma a condição de sujeito de seu

destino, pois sente na pele os efeitos da realidade. São sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores familiares, que lutam pela terra e pela reforma agrária, ou seja, sujeitos que lutam por melhores condições de trabalho no campo.

De acordo com Silva et al. (2012), as crianças do campo vivem uma realidade diferente das crianças da cidade, conhecem brincadeiras específicas e próprias, possuem visões de mundo do seu meio ou contexto, e 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 seus direitos, sem colocá-las em condição 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 os demais, sendo imposto 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).

Conforme Silva et al. (2012b), “como em qualquer outra instituição de ensino, as escolas do campo devem promover o desenvolvimento total da criança” (p. 76). Há pouco tempo, a Educação Infantil do Campo era vista como desnecessária, uma vez que as crianças do campo recebiam educação na família, em casa, no seu meio social, e neles construíam seus próprios modos de pensar, sentir e agir. Com as conquistas através da legislação, isso começa a tomar novos rumos, deixando de ser um direito somente da mãe que trabalha, mas sim, um direito adquirido da criança.

De acordo com Silva et al. (2012a), 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, concretas, que estruturam e circunscrevem o campo e as infâncias do campo, 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.

De acordo com Silva et al. (2012), a faixa etária atendida na Educação Infantil 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.

Entendemos que todas as crianças possuem 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. Destaca-se, ainda, que o tempo de ingresso nessa modalidade de ensino requer mediação e compreensão das lógicas internas que regem o novo ambiente. Assim, na construção da Educação Infantil do Campo, conforme Silva et al. (2012), as propostas pedagógicas precisam considerar o geral e o específico, entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo, que se dão em um movimento maior de construção de um projeto social.

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 totalmente assimilada. O importante é pôr em evidência e discussão o tipo de Educação Infantil que se deve ofertar para as crianças do campo. Isso implica criar canais de diálogo considerando os avanços e os conhecimentos que se consolidam na Educação Infantil e na Educação do Campo.

Na visão de Uzeda e Barbosa (2020), “a Educação do Campo imprime uma nova concepção no que concerne ao campo e aquele que o habita.” (p. 312). É possível perceber que o debate sobre a Educação Infantil é muito recente e precisa incorporar o campo. É notório que a Educação do Campo emergiu das intensas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que passam a reivindicar seus direitos, mediante um protagonismo que lhe fora negado por muito tempo, e agora está praticamente consolidada em outras etapas de ensino, menos na Educação Infantil. Nesse sentido, para potencializar a discussão, no item seguinte apontamos alguns desafios que precisam ser considerados na construção efetiva de uma Educação Infantil do Campo.

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, marcada pelo abandono, atraso, desvalorização do magistério, desconhecimento da especificidade da cultura, dos saberes e da identidade dos camponeses. Conforme Pereira (2016), 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 sem aquele que está no movimento dessa ação. Nesse sentido, entendemos que a proposta torna-se distanciada da prática social para o povo do campo.

Levando em consideração os pressupostos apontados neste texto, na educação rural firmou-se um modelo de educação *para* as escolas rurais, adaptado da escola da cidade, considerada desenvolvida e valorizada em relação ao campo. O resultado dessa relação orientou o demérito dos valores presentes no campo e a posição de inferioridade do campo quando comparado ao ambiente urbano. Munarim (2008) destaca que a década de 1990 é marcada pelo momento histórico que ele apresenta como, *Movimento por uma Educação do Campo*, que surgiu para fortalecer a valorização do campo e da educação.

De acordo com Caldart (2002), para compreender a realidade e organizar o trabalho a partir do lugar que se vive, a Educação do Campo, inclusive a infantil, defende que os professores sejam moradores da própria comunidade escolar, pois vivenciam os mesmos paradigmas que os estudantes. Para que isso ocorra, o professor deve buscar uma formação compromissada com um projeto educativo e 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 LDB (1996) estabelece o direito dos 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” (Lei n. 9.394, 1996). Considerou-se que, para organizar um sistema de ensino seria necessário pensar também na formação de profissionais habilitados para tal função. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011), “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.” (p.41). Entende-se com isso que a formação a ser ofertada deve criar condições para o atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação. Tal orientação tem respaldo no *Parecer n. 9 de 08 de maio de 2001* (2001, 08 de maio) – CNE/CP, que fundamenta a resolução que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (2001) quando define a incumbência dos professores. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica, apenas traça um perfil profissional que independe do tipo de docência, multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplinar, para crianças, jovens e adultos.

De acordo com o *Parecer n. 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 de 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 n. 36* (2001) e a *Resolução CNE/CEB n. 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. Indicam 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 das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (2001) há um reconhecimento do poder público na garantia da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica. Os artigos 5º e do 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. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011), “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.” (p. 43).

A esse respeito, os artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) destacam que a formação dos profissionais da Educação do Campo, de acordo com o artigo 67 da LDB (1996), 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; 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 n. 9 (2001)* no seu artigo 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. (Parecer n. 9, 2001).

Diante do exposto, significa não pensar em uma proposta de escola do campo dentro de um ideário pedagógico pronto e fechado. 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 às contradições capitalistas a fim de instigar os estudantes, principalmente, a entender a articulação entre a teoria e a prática.

Constatamos, assim, que a escola 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 efetivada, respeitando sua diversidade e o local onde as crianças residem, porque a criança tem direito de estudar próximo a sua residência e ter um ensino de qualidade voltado para o campo.

Os autores Silva et al. (2012a) destacam que todas as crianças do campo são juridicamente constituídas como sujeitos de direitos fundamentais, como é 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. Essas ausências na Educação Infantil do Campo devem ser superadas, mas se tornam um grande desafio. Avançar mediante as legislações é um processo importante, porém, mais importante ainda é construir relações cotidianas com as crianças que não as excluam da construção social como sujeitos históricos e de direitos.

Uma das peculiaridades da Educação Infantil como etapa da Educação Básica é que geralmente as crianças, quando 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 a maneira como ela se dá, é muito importante para estabelecer as relações dessas novas organizações.

Para Silva et al. (2012a), 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 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.

Conforme Pereira (2016), na Educação Infantil das crianças do campo, a creche e a pré-escola podem 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, a um lugar de submissão da infância aos processos escolarizantes e externos à realidade rural, negando-a como espaço de vida. A autora destaca 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.

Pereira (2016) ainda afirma que práticas educativas que valorizam a comunidade valorizam também a criança e colaboram para processos de construção positiva da identidade dela consigo mesma e com seu grupo. São práticas pautadas em princípios éticos e democráticos, comprometidas com a construção de subjetividades e sociabilidades, enfim, de novas formas de relações humanas. Sendo assim, introduzir na proposta pedagógica da Educação Infantil do Campo fazeres relacionados aos elementos culturais e de produção local contribui com o desenvolvimento da criança em sua relação com a comunidade na qual está inserida, o que propicia o fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e de sentimentos positivos com relação ao local em que vive.

Segundo Silva et al. (2012a), a Educação Infantil do Campo deve ser pensada como um processo de reflexão intencional. Devemos 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 trabalhado e recebido pelas crianças. Ainda a autora, 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 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.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como tema a discussão sobre a legislação da Educação Infantil no e do Campo, permitindo concluir que as políticas educacionais ainda precisam avançar. O desafio é melhorar esses espaços, pois o lugar da criança do campo é no próprio campo, que deve se configurar como espaço de resistência e de afirmação da identidade dessas crianças. É nessa coletividade que as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o seu processo de formação. Esse processo faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico na luta pela transformação da sociedade.

Constatamos que a obrigatoriedade de frequência da criança na Educação Infantil a partir dos quatro anos, como prevê a *Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013* (2013, 04 de abril), tornou ainda mais premente um amplo investimento para conhecer os modos de vida das crianças e as práticas educacionais. Acreditamos que as ideias e propostas, assim como as sugestões de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo, 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. 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.

Enfim, o que se espera é que este texto possa estimular professores do campo e os interessados na temática a refletirem sobre as especificidades da Educação do Campo e da criança pequena no campo, e também promoverem novas relações entre a educação rural e a urbana. Quando se trata da Educação Infantil e 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 gerar novas perguntas e respostas e, principalmente, novas pesquisas, a fim de contemplar a diversidade do campo brasileiro, seus sujeitos e as infâncias que ele possibilita.

Referências

- Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (2011). *Educação do campo: Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Barbosa, M. C. S. (Org.). (2012). *Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo*. Porto Alegre, RS: Evangraf.
- Borges, H. D. S. (2006). *Gestão Educacional e Funcionamento*. Manaus, AM: Editora BK.
- Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.
- Fernandes, F. A. (2004). *Revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.

Kolling, E. J., Caldart, R. S., & Cerioli, P. R. (2002). Educação do campo: Identidade e políticas públicas. *Por Uma Educação no Campo*, 5, 147-160.

Minayo, C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada.

Molina, M. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). (2008). *Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: UnB.

MST. (2021). Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação MST* (8).

Munarim, A. (2008). Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção. *Revista do Centro de Educação*, 33(1), 57-72.

Oliveira, D. R. (2009). *A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: Questões para pensar a política da educação do campo em Juiz de Fora* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

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

Silva, A. P. S. D., Felipe, E. S., & Ramos, M. M. (2012a). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP.

Silva, A. P. S. D., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012b). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo, SP: Cortez.

Souza, M. A. D. (2008). *Práticas Educativas do/no campo*. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG.

Uzeda, S. D. Q., & Barbosa, R. D. S. (2020). Formação de professores no Curso de Pedagogia da UFBA e a atuação docente na perspectiva inclusiva. *Revista Exitus*, 10(1).

Documentos

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado.

Brasil. (2006). *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (2012). *Educação Infantil no Campo*. Ministério da Educação e Cultura.

Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010 (2010, 04 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Emenda Constitucional, Educação do Campo (EC) n. 59 de 11 de novembro de 2009 (2009, 11 de novembro). Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%20C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. seção 1. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009 (2009, 16 de junho). Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: DF, Conselho Nacional de Educação.

Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013 (2013, 04 de abril). Altera a Lei 9.394, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Paraná. (2006). Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná. Educação do Campo. Governo do Estado do Paraná - SEED.

Parecer n. 9 de 08 de maio de 2001 (2001, 08 de maio). 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. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

Parecer n. 28 de 02 de outubro de 2001 (2001, 02 de outubro). 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. Conselho Nacional de Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>

Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001 (2001, 04 de dezembro) e Resolução n. 1 de 03 de abril de 2002 (2002, 03 de abril). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=

Parecer CNE/CEB n. 36 de 04 de dezembro de 2001 (2001, 04 de dezembro). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

Portaria Interministerial n. 6, de 16 de maio de 2013 (2013, 16 de maio). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-em-area-profissional-da-saude#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20exerc%C3%ADcio%20das,no%20sistema%20federal%20de%20ensino.>

Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999 (1999, 7 de abril). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf

Resolução CNE n. 1 de 18 de fevereiro de 2002 (2002, 18 de fevereiro). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008 (2008, 28 de abril). Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf

Resolução CNE/CEB n. 5 de 17 de dezembro de 2009 (2009, 17 de dezembro). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. seção 1. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/08/2024
Aprovado em: 09/10/2024
Publicado em: 12/12/2024

Received on August 05th, 2024
Accepted on October 09th, 2024
Published on December, 12th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No Funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Mendes, M. M., Santos, R., & Makowski, M. A. B. (2024). A criança vai à escola do campo: discussões sobre legislação da educação infantil no e do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19299.

ABNT

MENDES, M. M.; SANTOS, R.; MAKOWSKI, M. A. B. A criança vai à escola do campo: discussões sobre legislação da educação infantil no e do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19299, 2024.