



Educação Infantil do/no Campo: emancipação humana ou reprodução de desigualdades sociais?

 Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu¹,  Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

¹ Secretaria Municipal de Educação de Timon (Ma) - SEMED. Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF João Reis. Rua 22, 1730, Vila João Reis, Parque Piauí II. Teresina – PI. Brasil. ² Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Autora para correspondência/Author for correspondence: airandeabreu@gmail.com

RESUMO. A Educação Infantil, etapa da educação escolar, apresenta muitos aspectos a serem problematizados e efetivados, principalmente ao se considerar a implementação dessa etapa no contexto do Campo. Entre esses aspectos, destaca-se o contexto sociocultural e histórico em que a criança se desenvolve como pessoa e ser social, que se constitui de experiências singulares, distintas de outros espaços, exigindo do planejamento da educação formal compromisso com o modo de ser local. Com essa caracterização contextual objetiva-se, neste estudo, analisar se o princípio educativo da Educação Infantil do Campo contribui/direciona para uma educação de emancipação sociocultural ou de confirmação das desigualdades entre o Campo e o Urbano. A partir de um estudo bibliográfico, esta produção tem como aporte teórico as contribuições de Bauman (2008), Dubet (2001, 2004), Kramer (1982), Reay (2013), Sawaia (1999), Vincent, Lahire e Thin (2001), dentre outros, e documentos legais da legislação pertinentes à Educação Infantil do/no Campo, textos analisados conforme as orientações da técnica de análise do discurso crítica. Como resultados apresentamos a proposta de uma Educação Infantil do Campo com princípio educativo emancipatório, amparado em práticas e discursos de inclusão, de formação integral humana e de combate às desigualdades sociais.

Palavras-chave: educação infantil do campo, princípio educativo da educação infantil, educação emancipadora/compensatória, desigualdades sociais, escola justa.

Early childhood education in rural areas: human emancipation or reproduction of social inequalities

ABSTRACT. The early childhood education, a stage within the school education system, presents many aspects to be problematized and implemented, especially when considering the implementation of this stage in the rural context. Among these aspects, the socio-cultural and historical context in which the child develops as a person and social being stands out, consisting of unique experiences, distinct from other spaces, demanding from the formal education planning a commitment to the local way of being. With this contextual characterization, the objective of this study is to analyze whether the educational principle of early childhood education in rural areas contributes/leads towards a socio-cultural emancipation education or towards confirming the inequalities between rural and urban areas. Drawing from a bibliographical study, this production has as its theoretical framework the contributions of Bauman (2008), Dubet (2001, 2004), Kramer (1982), Reay (2013), Sawaia (1999), Vincent, Lahire, and Thin (2001), among others, as well as legal documents relevant to Early Childhood Education in rural areas, texts analyzed according to the guidelines of critical discourse analysis technique. As results, we present the proposal of an early childhood education in rural areas with an emancipatory educational principle, supported by practices and discourses of inclusion, holistic human formation, and combating social inequalities.

Keywords: rural early childhood education, educational principle of early childhood education, emancipatory/compensatory education, social inequalities, fair school.

Educación infantil en el campo: emancipación humana o reproducción de desigualdades sociales?

RESUMEN. La educación infantil, una etapa de la educación escolar, presenta muchos aspectos que deben ser problematizados y efectuados, especialmente al considerar la implementación de esta etapa en el contexto del Campo. Entre estos aspectos, destaca el contexto sociocultural e histórico en el que los niños se desarrollan como persona y ser social, que se compone de experiencias singulares, distintas de otros espacios, exigiendo del planeamiento de la educación formal un compromiso con el modo de ser local. Con esta caracterización contextual, este estudio tiene como objetivo analizar si el principio educativo de la educación infantil del Campo contribuye/orienta hacia una educación de emancipación sociocultural o de confirmación de las desigualdades entre el Campo y el Urbano. A partir de un estudio bibliográfico, esta producción tiene como base teórica las contribuciones de Bauman (2008), Dubet (2001, 2004), Kramer (1982), Reay (2013), Sawaia (1999), Vincent, Lahire y Thin (2001), entre otros, y documentos legales de la legislación pertinente a la Educación Infantil en/del Campo, textos analizados según las orientaciones de la técnica de análisis del discurso crítico. Como resultados, presentamos la propuesta de una educación infantil del Campo con un principio educativo emancipador, respaldado en prácticas y discursos de inclusión, de formación integral humana y de combate a las desigualdades sociales.

Palabras clave: educación infantil del campo, principio educativo de la educación infantil, educación emancipadora/compensatória, desigualdades sociales, escuela justa.

Introdução

Diante das contingências que auxiliam ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem, a Educação Infantil do Campo apresenta uma complexidade enquanto uma das etapas de formação humana, isto é, pode apresentar uma perspectiva emancipatória dos povos do Campo ou ser mais um mecanismo de reprodução e manutenção das desigualdades sociais.

Enquanto primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil conta com especificidades características da fase de vida das crianças a que atende, efetivando-se a partir de conhecimentos específicos requerendo que o/a professor/a conheça a forma como as crianças se expressam, relacionam-se, brincam, interagem com o mundo físico, social e imaginário, os sonhos, os medos, as fragilidades, as potencialidades, como aprendem, os gostos e desgostos. Por conta disso, demanda planejamento, organização do tempo, materiais e espaços, formação docente, inclusão contextual, diretrizes, leis e prática de ensino, de uma forma diferenciada das outras etapas da educação.

Por ser realizada na contextualidade, a Educação Infantil do Campo intensifica essa complexidade com a necessidade de aglutinar as informações do contexto sociocultural nas demandas do processo de ensino-aprendizagem, dotando-o de direcionamentos pedagógicos e políticos que atendam a um princípio educativo que consolide a inclusão da proposta formativa no contexto do Campo, envolvendo: cultura, identidade, crenças, valores, alimentação, brincadeiras, trabalho, modos de produção e outros traços locais, como fatores essenciais de efetivação da prática educativa na escola, reconhecendo a potencialidade desses elementos do cotidiano da criança como significativos disparadores e promotores de aprendizagem, bem como a valorização da cultura originária das crianças, elemento que nem sempre existe devido à burocracia pedagógica ser toda montada no urbano, como já constatamos na pesquisa de mestrado (Abreu, 2020).

Algumas escolas localizadas no Campo apresentam uma marginalização estrutural, pedagógica e de recursos humanos e materiais, o que levam às crianças que dependem da educação na territorialidade do campesinato a vivenciar desigualdades de acesso a esses espaços e dificuldades de permanência. Esta ausência de condições estruturantes indica a importância de problematizarmos a organização das propostas educativas destinadas a essa população com vistas de atendê-las na perspectiva emancipatória, enquanto pessoas e cidadãs.

Com essa caracterização do tema, apresentamos como objetivo geral do estudo analisar se o princípio educativo da Educação Infantil do Campo induz/conduz/direciona para uma educação de emancipação sociocultural ou de confirmação das desigualdades entre o

Campo e o Urbano. Tal objetivo será trabalhado a partir do seguinte problema: como o princípio educativo da Educação Infantil do Campo induz/conduz/direciona para uma educação de emancipação sociocultural ou de confirmação das desigualdades entre o Campo e o Urbano?

A metodologia eleita para o estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Sandín Esteban (2010, p. 127), consiste em uma atividade de cunho sistemático “... orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”. Caracteriza-se como bibliográfica, segundo Prodanov e Freitas (2013), por investigar a partir de material anteriormente publicado, envolvendo fontes materiais e virtuais diversas – livros, artigos de periódicos, legislação pertinente, *sites*, entre outras. Para subsidiar as reflexões teóricas, selecionamos as produções de Bauman (2008), Dubet (2001, 2004), Kramer (1982), Reay (2013), Sawaia (2014), Vincent, Lahire e Thin (2001), dentre outros.

Para a leitura, interpretação e indicação de sentido e significados da literatura selecionada, seguimos os direcionamentos da análise do discurso crítica na perspectiva de Fairclough (2008), que analisa os discursos e textos produzidos nas relações sociais com foco na finalidade desses discursos: servem à emancipação, transformação ou reprodução? Análise feita a partir das categorias: desigualdade, escola justa, equidade e formação humana. A estrutura do texto está organizada em dois subitens, além da Introdução e das Considerações Finais. Na introdução, apresentamos o objeto de estudo, objetivo, problema, metodologia e a forma de organização do trabalho.

O primeiro subitem, “Educação Infantil do Campo: como a inclusão/exclusão faz parte desse processo?”, aponta elementos que caracterizam as propostas educativas das crianças do Campo, pondo em discussão uma efetiva Educação Infantil do Campo; o segundo subitem, intitulado “A importância de uma ‘escola justa’ e de práticas educativas emancipatórias para a Educação Infantil do Campo”, discute a possibilidade da existência de uma “escola justa”, apresentando as dimensões de desigualdade socioculturais e políticas que os povos do Campo, em especial as crianças, estão historicamente sujeitas.

Nas Considerações Finais reforçamos os argumentos apresentados, sintetizando a análise das informações obtidas e propomos a importância da Educação Infantil do Campo com princípio educativo emancipatório, através de práticas educativas inclusivas e democráticas.

Educação Infantil do Campo: como a inclusão/exclusão faz parte desse processo?

No Brasil, a Educação Infantil desde sua gênese com a educação jesuítica, o adestramento e domesticação das crianças indígenas à cultura europeia faziam parte da proposta política pedagógica da época e ao longo da história, a escolarização utiliza-se e é utilizada por meio de diferentes elementos/instrumentos disciplinares para preservar um conjunto de conceitos, princípios, valores, hábitos e outros aspectos/elementos que constituem a linguagem e a cosmovisão hegemônica, que fortalecem a manutenção das concepções dominantes de ser humano, sociedade e educação, advogando a falsa ideia de “educação para todos”.

Nesta conjuntura, a educação inclui e, ao mesmo tempo, exclui diversos sujeitos no seu domínio, através de um jogo de interesses que reflete a relação que a sociedade realiza, como destaca Sawaia (1999, p. 08) “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Assim, por mais que as pessoas possam sentir-se incluídas em alguns espaços, como o escolar, por exemplo, não significa que necessariamente fazem parte de fato desse, sendo restrita a sua participação efetiva, não implicando necessariamente que irão aprender e que participarão de práticas educativas efetivas e significativas ao desenvolvimento pessoal e da cidadania.

Wanderley (1999, p. 18) problematiza as diversas formas de exclusão vividas socialmente, não restringindo o olhar aos “rejeitados físicos, geográficos ou materialmente”, a autora estende sua compreensão a excluídos de outros elementos sociais que não sejam apenas excluídos por não serem detentores de bens materiais ou por conta dos mesmos, nem por conta das condições físicas, salientando, os espirituais. Assim, argumenta que há pessoas que são excluídas das “... riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural”. Com esse sentido, há uma aproximação desse tipo de exclusão com o que ocorre na Educação Infantil do Campo, quando as crianças são excluídas de uma forma que inferioriza sua cultura, desqualificando-as na tentativa de assujeitamento da cultura do Campo à Urbana através de currículos e práticas que negligenciam o contexto sociocultural dessas crianças no processo de escolarização.

Essa exclusão, constatada pela quantidade inferior de matrículas, que não atendem à demanda de crianças a creches e pré-escolas localizadas no Campo, amplia-se aos escassos meios de permanência das crianças na escola. Entre os obstáculos para a permanência, incluem-se o transporte sucateado e estradas sem manutenção, merenda escolar de baixa

qualidade, falta de brinquedos e jogos educativos, materiais socioculturais ou pedagógicos e mobiliários escolares escassos ou velhos demais, ausência de um espaço físico próprio ao desenvolvimento desse momento educativo, encaminhamento ao Campo de poucos profissionais, com grande rotatividade, geralmente resultando numa sobrecarga de funções, como professores/as de classes de multiidade ou multissérie e outros, denúncias apontadas em pesquisas sobre a Educação do Campo, como se confirma nos trabalhos de Oliveira e Oliveira (2017), Antunes e Souza (2017) dentre outros, mesmo sabendo que as crianças do Campo são detentora de direitos essenciais à aprendizagem e desenvolvimento como destacam Silva e Pasuch (2010, p. 02):

Como todas as crianças brasileiras, as crianças do campo têm o direito à educação infantil, o direito de freqüentar [sic] creches/pré-escolas. Embora, na sua origem, essas instituições tenham surgido num contexto urbano, muita coisa se modificou e hoje elas são concebidas como um direito a todas as crianças. Direito que todas as crianças possuem de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seus grupos (re)criam nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. Contudo, esse direito não vem sendo atendido com equidade.

Entretanto destacamos que, geralmente, o currículo e as metodologias empregadas no Campo não incluem em suas matrizes especificidades contextuais da realidade das crianças que vivem nesse espaço sociocultural, o que é fundamental para que as crianças possam intercambiar os conhecimentos científicos vivenciados nas instituições de Educação Infantil com os da sua realidade, a fim de construir sentido diante do aprendido. Assim como ao Campo e às escolas do Campo, geralmente são destinados recursos escassos e com precariedade, constituindo-os, assim, um território desassistido material e profissionalmente. Essa situação contribui muitas vezes para o êxodo rural, de certa forma, incentivando a migração das crianças para o ambiente urbano em busca de educação de qualidade.

Desta forma, há a exclusão ideológica e material, pois as condições de trabalho e aprendizagem no Campo são precárias. Bourdieu e Champagne (1997) situam uma importante denominação, ao qual podemos empregar para as crianças que frequentam a Educação Infantil do Campo nessas condições: “excluídos do interior”. Isso porque fazem parte quando matriculadas, ou seja, estão “incluídas” no sistema educacional, mas ao mesmo tempo são excluídas, por contarem com desigualdades significativas de acesso, permanência e condições de progressão nos estudos nesse ambiente educativo. Por conta desses elementos

contingenciais e estruturantes de exclusão a que as crianças estão propensas apenas por residirem no Campo, assim, concordamos com Sawaia (1999, p. 09) ao definir a exclusão:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem [e a mulher] por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Bauman (2008) ajuda-nos a compreender essa conjuntura de forma macro, ao discutir a tendência da sociedade atual a partir da caracterização de uma “modernidade líquida” com uma sociedade consumista, onde tudo e todos se tornam mercadorias, com uma inquietude doentia, por nunca estarem satisfeitos com o que possuem, que padecem por conta da falta de empatia e excesso de egoísmo. Nesta sociedade, quando caracterizados como os que têm pouco a oferecer, estes são rapidamente excluídos e marginalizados.

Tal fato leva-nos a refletir acerca da postura excludente que muitas pessoas têm com relação às populações do Campo, com destaque às crianças: será reflexo de desinteressada aversão ao diferente, à cultura dos povos do Campo, tradição, costumes e modos de produção, sendo frequentes aos pescadores, assentados, agricultores familiares, quilombolas, indígenas e demais populações que constituem povos do Campo? Ou, o interesse subjacente assenta-se na ambição por esses ocuparem espaços territoriais “lucrativos” desejosos pelos latifundiários, grileiros, mineradoras, dentre outros, para a manutenção do seu poder econômico e *status quo*?

Quando a sociedade exclui as populações do Campo, descaracterizando-as, muitas vezes força uma migração desses para o ambiente Urbano, por vislumbrarem a ilusão de melhores oportunidades para viver e trabalhar nos centros Urbanos, favorecendo potencialmente que os empresários usurpem com certa facilidade os seus bens materiais e cause um apagamento de seus bens simbólicos.

Por conta disso, os povos do Campo precisam ter assegurado o espaço territorial, assim como as crianças que vivem no Campo têm o direito a uma Educação Infantil que seja do Campo, ou seja, que expresse o seu local de vida e existência, e que possua um princípio educativo específico, personalíssimo ao Campo e às infâncias do Campo – que são diversas – e que ali se constituem. Uma educação inclusiva em termos estruturais, pedagógicos e relacionais.

As instituições de Educação Infantil e as escolas, de uma forma geral, têm um papel fundamental nesse processo de inclusão e/ou exclusão social, porque são políticas e epistêmicas, ao contemplarem no currículo práticas, relações e sua visão de mundo reproduzindo-a e, mesmo as que assim não se consideram, ou que advogam uma neutralidade, denunciam aí seu caráter excludente e preconceituoso. Para Santos e Meneses (2009, p. 09), “... no seu sentido mais amplo, as relações sociais são culturais (intraculturais ou interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais do poder)”. Isto significa que a adoção de discursos comprometidos ou não com a Educação do Campo nas instituições de Educação Infantil reflete uma dominância e prevalência de uma cultura com “mais” poder que outra no contexto escolar; dito de outra forma, a cultura Urbana, com seus currículos e metodologias, quando imposta nas escolas do Campo sem inclusão deste contexto, evidencia a métrica desigual de poder desses territórios. Nesta perspectiva, Giroux (1997, p. 162) corrobora:

Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social.

Na sociedade neoliberal, segundo Han (2018), a prática de cultivo às relações desinteressadas é praticamente inexistente e, na atualidade, as novas técnicas do poder apresentam a forma ilusória da falsa liberdade e até a crise da liberdade, para tornar as pessoas dependentes do consumo, através de coações, anteriormente externas, enquanto servo de outro, agora de forma interna, servo de si mesmo, por meio de um processo em que há uma exagerada exploração da liberdade, enquanto mecanismo mais rentável que a escravidão explícita, pois essa produz lucro escasso, haja vista que o sujeito escravizado está infeliz em seu processo de produção, naquela, a rentabilidade pode ser ilimitada, pois, é mediada pelo processo de alienação, na ilusão da liberdade, o sujeito percebendo-se feliz é capaz de fazer qualquer coisa, assim, ao sermos “servos do sistema” que reifica e aliena, nos tornando “servos” conscientes, ou seja, participamos de uma servidão voluntária.

Nessa conjuntura vigente faz-se necessária uma educação problematizadora e compassiva, que possa contribuir na dissolução das relações de assimetria, ou seja, uma educação humanizada com arcabouço teórico que valorize não apenas os conhecimentos científicos acumulados, mas também o capital humanizado de princípios e valores para uma convivência social pacífica, com ideais de democracia, empatia, solidariedade e amor ao

próximo, que possam transformar a sociedade preconceituosa e individualista na qual convivemos.

As escolas de uma forma geral, localizadas em qualquer território, e em especial os/as professores/as têm uma importância fundamental nesse processo, ao se constituírem instituições e atores sociais corresponsáveis por essa formação humana. E, na Educação Infantil do Campo, essa formação, quando é direcionada por uma proposta pedagógica contextualizada, contribui para essa humanização, e, de uma forma descomprometida, quando se restringe a um processo educativo que não reconhece essa proposta e quando as condições de aprendizagem não são favoráveis ao processo educativo, tem um caráter excludente para com as crianças, por conta de suas origens socioculturais.

No Campo, a oferta da educação básica deverá seguir uma organização escolar específica, atendendo às necessidades do contexto, adequando-se às peculiaridades destas populações, sem que haja prejuízos de carga horária, com currículos e metodologias apropriadas, como normatiza o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 2017, p. 13):

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

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

Importante destacar que no Campo há diferentes povos, com características diversas, que se relacionam com o seu espaço geográfico de maneira distinta e que são históricos os níveis de exclusão dessas populações. Mais do que tentar nulificar/negar uma cultura em relação à outra, como a do Campo à Urbana, é fundamental que se valorizem as produções, saberes, vivências e experiências de quem vive no Campo, para que as crianças, desde a mais tenra idade, compreendam a importância da valorização do seu território, de sua cultura, tradição, costumes, hábitos, crenças, lendas, enfim, de todo o referencial de mundo de seu povo e, com o passar do tempo, na progressão dos estudos, com autonomia e não coagidos, possam decidir sobre em que território físico e cultural desejam viver.

Com vista a contemplar tal objetivo, as crianças, desde a Educação Infantil, precisam experienciar situações pedagógicas que incluam elementos familiares à sua infância e

realidade sociocultural e linguística no ambiente escolar, numa articulação entre os conhecimentos historicamente acumulados e os saberes vivenciais, em um ambiente propício às aprendizagens do cotidiano.

Assim, pensar em uma Educação Infantil do Campo é compreender que nesse espaço educativo há efetivamente uma educação contextualizada e planejada às necessidades educativas das crianças, com princípios educativos específicos, apresentando aproximações a uma educação emancipatória, que reconhece e valoriza a diversidade e o conhecimento tácito das crianças, com uma vertente inclusiva.

Uma Educação Infantil que seja do e no Campo, ou seja, realizada no Campo e com um compromisso político, educativo e social com projeto educativo voltado para uma educação que seja do Campo, apresentando uma proposta de formação humana com paradigmas contextualizados, com condições materiais e infraestruturais propícias, reconhecendo-se a criança em sua singularidade infantil, com práticas inclusivas e valorativas do seu local de origem, vida e existência, direcionadas por preceitos que identificam os povos do Campo como seres humanos, cidadãs brasileiras e cidadãos brasileiros, bem como sujeitos epistêmicos que precisam da contribuição da escola.

Proporcionar às crianças da Educação Infantil que residem no Campo condições de acesso, permanência, valorização cultural, enfim, condições materiais e simbólicas, em caráter de equidade, além de ser um direito adquirido desde a Constituição Federal de 1988, se constitui uma responsabilidade profissional e social, que os documentos posteriores vêm ratificar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

A importância de uma “escola justa” e de práticas educativas emancipatórias para a Educação Infantil do Campo

O que seria uma escola justa? Que modelo ou forma escolar possuiria elementos que a configurassem assim? Em que local poderíamos encontrar uma escola justa? Diante de uma diversidade de crianças em condições sociais, cognitivas, familiares, culturais e geográficas diferentes, poderíamos pensar em uma escola justa? Seria possível uma escola justa para crianças da Educação Infantil do Campo? Essas são questões complexas e que exigem atitude política, compromisso com a realidade sociocultural, histórica e local acerca das diversas dimensões da organização social e escolar do contexto do Campo.

Dubet (2004) problematiza essa categoria – “escola justa” – e na medida em que defende sua importância, apresenta a complexidade e ambiguidade para definir o que seria a justiça nessa instituição educativa; para tanto, elenca alguns questionamentos que nos fazem refletir sobre o que seria uma escola justa, podendo ser: Uma que fosse meritocrática? Uma que compensasse as desigualdades sociais? Uma que garantisse os conhecimentos e competências necessários/mínimos? Uma que visasse à integração social e uma formação útil? Uma que não alargasse as desigualdades sociais? Uma que possibilitasse que todos possam desenvolver seus talentos, sem levar em conta necessariamente o desempenho escolar? Desta forma, se conseguíssemos reunir esses fatores e quem sabe outros, teríamos uma escola justa?

Após refletir acerca dessas problematizações complexas, o autor conclui que muitas dessas questões apresentadas podem entrar necessariamente em divergência com as outras. Desta forma, podemos ilustrar que o ideal de meritocracia compactua e usa as desigualdades sociais como princípio necessário para se impor.

Diante destas argumentações, retomamos o autor, ao afirmar “... não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas” (Dubet, 2004, p. 540). Com esta constatação do autor, a escola que temos é guiada pelo ideal de meritocracia, uma ideologização fracassada para dirimir desigualdades e promover uma “escola justa”, que nessa concepção, seria uma escola que atendesse às exigências da sociedade na promoção de oportunidades a todos, de forma assimétrica, não levando em conta as verdadeiras causas e contingências que a marginalidade pode promover.

Partindo-se das ideias de Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola em sua constituição e formação sempre buscou um caráter disciplinador, adestrador e submisso de alunos/as, pois refletia/reflete a hierarquia das relações de poder da sociedade. Assim, “Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder” (2001, p. 17). Essas relações de poder vivenciadas na escola e na sociedade, como um todo, apresentam uma ideia ou assimetria de relações e, desta forma, problematizamos: as relações de poder dificultariam a pretensão por uma escola justa?

Diante desta complexidade, Vincent, Lahire e Thin (2001) compreendem que a escola para as camadas populares apresentam contradições, grande parte disso por conta da sua história ser repleta de polêmicas e por ser constantemente alvo de disputas de poder, ora

da igreja, ora da classe dominante, ora do Estado, podendo até chegar a desaparecer, principalmente porque a forma escolar de socialização hoje é hegemônica, atendendo a interesses dominantes e estruturas de poder intercambiáveis, que assegura privilégios velados e cúmplices de uma determinada classe social, a dominante.

Essa relação de poder apontada por Vincent, Lahire e Thin (2001) é dissolvida na forma escolar, nas relações que são estabelecidas na escola, no controle dos corpos, na obediência ao tempo, na constante busca pelo silêncio, no uso adequado dos espaços, nas relações interpessoais, na exigência da correta realização das atividades, no uso do fardamento, na adoção de determinado currículo, dentre outros. Para alunos/as oriundas das camadas sociais economicamente favorecidas, a escola oferece uma estrutura material compatível com o meio sociocultural que vivenciam, desta forma, a formação oferecida é uma formação que converge com as expectativas e ambições dessa parcela social.

Enquanto para as camadas populares com condições socioeconômicas limitadas, apresentando outro contexto sociocultural, econômico e político, ao contrário, essa população é que deve adequar-se à escola, enquanto um ambiente muito diferente do que vive e compartilha como meio sociocultural, com linguagens, controle, exigência disciplinar, dentre outros, que se distancia do capital cultural que possuem, como Bourdieu e Champagne (1997) classificam. Dentre estas, as crianças que vivem no Campo percebem a escola como um ambiente diferenciado de suas vivências, experiências, cultura, discursos, linguagens, relações e expressões, muitas vezes se sentindo excluídas e incompreendidas nesse espaço.

A maioria das escolas destinadas às crianças que vivem no Campo são escolas padronizadas e estandardizadas, que excluem a diversidade e, conseqüentemente, os conhecimentos, saberes e experiências vivenciadas em outros espaços e com outros sujeitos, uma escola que (de)forma a formação humana e a constituição da verdadeira cidadania.

Esse modelo de escola, reiteramos, é organizado numa perspectiva meritocrática em que oferece “igualdade” de oportunidades educacionais às crianças em condição social, econômica, geográfica, motivacional e familiar desiguais, como a que não se configura democrática. Segundo Dubet (2004, p. 543), esse modelo “legitima as desigualdades sociais”, mesmo se conhecendo essas profundas diferenças que naturalmente já denunciam uma injustiça excludente, e que continua vigente e fortemente atuante.

Assim, o autor conclui “... o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa” (Dubet, 2004, p. 545), em virtude dos contingenciamentos agregados às

crianças, aos docentes e à própria escola, denunciadas por Dubet (2001) com as características de desigualdades multiplicadas e que constituem uma teia de relações, interesses, privações, cumplicidades, inclusões e exclusões. Assim, na medida em que uma desigualdade na dimensão econômica impacta na dimensão educacional, essa por sua vez pode impactar na dimensão cultural, política, ideológica, sanitária, dentre outras. Isso se torna uma injustiça e por fim elucida “... quando as desigualdades não se restringem à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade” (Dubet, 2004, p. 551). Desta forma, apenas uma instância social não dará conta de deliberar sobre essa mazela social, dependente de um esforço conjunto e cumulativo de todos os segmentos e instâncias sociais para sua superação.

O ideal meritocrático na escola é refletido e criticado, sendo conceituado como “dar a mesma coisa a todos”, pois “... sabemos que, no caso da escola, estamos longe disso” (Dubet, 2004, p. 545). Em seguida, o autor propõe, diante da complexidade dessa problemática, uma possível solução através da discriminação positiva, por meio da qual “... a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las” (2004, p. 545), na oferta educativa proporcional às necessidades, caso contrário se constituirá um instrumento utilizado para a reprodução de vantagens previamente adquiridas, a perspectiva defendida pelo autor busca de forma paliativa atender às crianças carentes principalmente na esfera sociocultural.

Concordamos com Correia e Silva (2023, p. 161-162) ao afirmarem “A questão é que a igualdade de oportunidades muitas vezes supõe uma igualdade ilusória de condições, ou pontos de partida iguais, o que está longe de ser uma realidade em nossas sociedades cada vez mais desiguais”. Esta compreensão é ilustrada pelos programas compensatórios que partem da premissa de que as crianças, principalmente as menos favorecidas, são deficientes de cultura e educação, cabendo à escola e ao processo de escolarização, superar essa lacuna cultural e educacional de origem.

Kramer (1982, p. 55) contestando essa proposta compensatória posiciona-se “Os programas compensatórios derivam da idéia [sic] de que os pais não conseguem dar aos filhos (‘carentes’ culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade”, uma estratégia governamental com viés de (auto)desresponsabilização quanto às condições de cidadania ofertadas no presente com a proposta de culpabilização do passado quanto à situação de carência socioeconômica, desassistência e falta de cultura, vislumbrando uma ideia projetiva de um futuro melhor devido “ao esforço educacional” ofertado no presente,

como se apenas a educação, isoladamente, pudesse solucionar todas as mazelas das desigualdades sociais, como já discutimos.

Esses programas compensatórios, ancorados numa abordagem de privação cultural, são robustecidos por alguns pressupostos citados por Kramer (1982), a saber: as crianças menos favorecidas economicamente estão mais suscetíveis ao fracasso escolar por possuírem carências culturais e sociais. Essa ideia de privação cultural, segundo a autora, é ora compreendida como um atraso intelectual, ora como uma distorção emocional, por conta do contexto em que as crianças vivem, ambos prejudiciais ao desenvolvimento infantil, destacando-se que esse contexto compreende a família e o meio sociocultural das crianças.

À educação compensatória existem inúmeras críticas apontadas por Kramer (1982), dentre elas a ideia de uma infância universal e de uma criança padrão ideal, a burguesa, assim como a da não culpabilização da escola e do Estado, centrando o problema nas crianças, em suas condições sociais e intelectuais e na deficiência de seus valores culturais, sendo, portanto, socialmente determinado como uma espécie de consequência e recolocação do *status* imposto a cada camada social.

Às crianças favorecidas economicamente, ficam determinadas as ocupações e/ou lugares de seus pais, pois possuem padrões culturais adequados e aceitáveis à escola, recebendo essa recolocação como mérito, favoráveis à educação meritocrática, enquanto às crianças vulneráveis socialmente, seu fracasso é justificado como “... seja como culpa individual, seja como resultado das carências de seu meio” (Kramer, 1982, p. 58). Reforça-se, assim, a posição social imobilista, pois, as crianças oriundas das camadas populares efetivamente teriam pouca chance de ascensão social, segundo essa proposta. Estudos já comprovaram que uma educação compensatória não seria a solução para uma escola justa, pelo contrário, alargaria ainda mais as desigualdades, pois o princípio educativo de sua proposta é excludente, reprodutivista e preconceituoso, reforçador de uma conservação social.

Essa constatação dialoga com a discussão de Dubet (2004, 2001) e pode ser aplicada à Educação Infantil do Campo, quando refletimos sobre a educação que é investida a essas crianças, que possuem desigualdade de acesso às políticas públicas apenas por residirem no Campo; elencamos, entres estas, as sanitárias, de saúde, saneamento básico, infraestrutura, educacionais, lazer, dentre outras – o que reflete no acesso ao capital cultural, qualidade de vida, formação humana e possibilidade de mobilidade social, constituindo-se uma relação injusta e excludente. Essa desassistência gera diferenças significativas de desempenho escolar

das crianças, por conta das distorções e desigualdades de acesso e permanência no espaço institucional e desconsideração do contexto sociocultural de origem.

Para tentar amenizar o problema, o que geralmente acontece é a apresentação de medidas compensatórias e paliativas, através de programas, projetos e até leis que, muitas vezes, adormecem no papel, não ganhando vida nem utilidade prática a quem delas necessitam, uma prática reprodutivista de medidas comprovadas que não deram certo. Quando essas medidas adquirem alguma materialidade, ou não conseguem universalizar esse atendimento, mesmo precário, enquanto medidas escassas ou se apresentam descontextualizadas, uma realidade muito distante de uma perspectiva solidária à qual uma escola justa deve pautar-se.

Assim, o que frequentemente é visto, ao contrário de uma escola justa, é uma escola que discrimina e estigmatiza os/as alunos/as segundo sua origem, desempenho, esforço, apresentação física, performance, gênero, não considerando o esforço do processo, apenas os resultados das aprendizagens e, mais que isso, enfatizando o que Dubet (2004) chama de “vencidos”, ou seja, aqueles que não conseguiram atender, de uma forma ou de outra, às expectativas da escola, marginalizando-os cada vez mais, até chegarem a uma completa evasão do sistema escolar. A este respeito, afirma Correia e Silva (2023, p. 163):

A escola não apenas os reproduz, mas produz desigualdades por meio de seus próprios mecanismos. As desigualdades podem ser estreitadas ou aumentadas. A questão é quais as condições que favorecem o alargamento das desigualdades e quais os fatores que favorecem o estreitamento dessas desigualdades de origem dos alunos.

Desta forma, a escola ao adotar a perspectiva meritocrática, atribui o “sucesso” à competência intrínseca das crianças, de uma forma individualizada, não levando em consideração o contexto, delegando a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso educativo – e conseqüentemente pela mobilidade social – apenas às próprias, transformando a educação num processo competitivo e injusto. Principalmente se considerarmos os diferentes contextos e possibilidades de acesso ao capital cultural das crianças que residem no Campo ou na cidade, em bairros centrais ou periféricos.

A desigualdade escolar é uma expressão das desigualdades sociais, e por seu turno incide fortemente nas sociais, alargando-as e multiplicando as dimensões de desigualdades já existentes. Se as crianças possuem largas desigualdades de origem, posteriormente vivenciarão desigualdades no contexto escolar, em grande parte, como consequência das desigualdades originais. A tendência é que alarguem e ampliem as desigualdades, caso não

haja intervenções lúcidas acerca do papel da escola para dirimir essas desigualdades por meio da compreensão crítica desta realidade e as limitações imputadas, dando suportes equânimes para que sejam efetivamente superadas; quando precisarem sair da escola, ao não atenderem às expectativas escolares e conseqüentemente sociais, essas crianças estarão imersas em um processo de conservadorismo social que a escola ajudou a promover.

Essa perspectiva também é problematizada por Reay (2014), ao argumentar que as diferenças no desempenho escolar dos/as alunos/as muitas vezes são resultados das desigualdades sociais encontradas no exterior do ambiente escolar; assim, as crianças filhas das classes trabalhadoras estão fortemente condicionadas pelas experiências sedimentadas de subordinação e marginalização por gerações, em várias dimensões, dentre as quais a dimensão educacional. E como já vimos discutindo, podemos ampliar ao considerar que para além dos fatores exteriores, no interior da escola, há também consideráveis e excludentes desigualdades arraigadas ao estereótipo negativo que involuntariamente essas crianças carregam, por serem originárias da classe trabalhadora. O mesmo se dá com as crianças que vivem no Campo, para além de sua condição socioeconômica, geralmente desfavorecida, a especificidade de origem geográfica constitui também um significativo fator de exclusão.

No Campo, mais que em outros espaços geográficos, as crianças e as famílias têm que encontrar na escola uma conexão com a vida real, com aprendizagens que efetivamente promovam eficácia na sua vida. A importância da escola e de uma provável reinvenção da escola deve atender às necessidades das alunas e dos alunos que fazem parte dela de forma particular e também estar de acordo com as exigências sociais do meio; aqui destacamos a inclusão digital e valorização à diversidade, pois “Conscientes do papel determinante que o ambiente escolar desempenha, estamos igualmente conscientes hoje de sua função enquanto móbil na produção ou redução das desigualdades escolares e/ou sociais” (Correia & Silva, 2023, p. 165).

Diferentes discursos desarticulados e limitados, apresentados sobre a importância da escola para as crianças da Educação Infantil do Campo, apesar do alijamento e desassistência escancarada do poder público e da sociedade, orbitam em torno da importância de um local seguro em que a mãe trabalhadora possa deixar seu filho, enquanto realiza as atividades laborais necessárias à subsistência da sua família; outros advogam sua importância enquanto local onde a criança poderá receber uma refeição – merenda escolar, às vezes única no dia, que contemple as necessidades nutricionais das crianças (o que não se constitui uma garantia, pois é frequente, na merenda escolar pública, alimentos nem sempre balanceados

nutricionalmente), ou que a escola da Educação Infantil é um ambiente propício apenas para as crianças se socializarem e preparem-se para a verdadeira educação, que é o Ensino Fundamental.

Não podemos negar a importância e a força desses argumentos, porém, também não podemos perder de vista a verdadeira função da educação, que é a socialização do repertório cultural produzido pela humanidade, a formação da identidade, cidadania e desenvolvimento de resistências às seduções de valores distorcidos que cada vez mais estão norteando as relações sociais. As crianças precisam de um ambiente harmônico, que valorize a diversidade e que promova condições de interação e aprendizagem distintas a sujeitos tão distintos, uma importância que deve ser dada a priori pelas famílias e posteriormente pelas próprias crianças.

Porém, não podemos nos contentar com qualquer escola, devemos lutar por uma escola de Educação Infantil do Campo com uma proposta de combate às desigualdades e que compreenda a diferença como princípio educativo direcionador, no qual a escola, e não a criança, deverá se adaptar às suas especificidades, com propostas e práticas emancipatórias e inclusivas, desta forma, como advogam Masschelein e Simons (2013), a escola pode ser reinventada, atendendo às exigências de cada demanda específica.

Considerações Finais

Há na Educação Infantil do Campo muitas desigualdades de acesso e oportunidade de aprendizagem para as crianças. Aliados a isso, ainda elencamos a distorção, reproduzida em muitas escolas, de um princípio educativo que corrobora para a manutenção das desigualdades sociais, por meio de práticas excludentes e meritocráticas, como verificado nesta pesquisa, na qual apontamos como resultados. Entendemos que as desigualdades na Educação Infantil do Campo podem ser minimizadas a partir de uma proposta educativa e empenho na aplicabilidade de princípio educativo norteado pela valorização do contexto e inclusão do mesmo no currículo, melhores condições materiais de trabalho, de aprendizagem, análise crítica da realidade e empatia nas relações.

A emancipação dessas crianças pode ser vista como resultado de um princípio educativo assumido que ofereça melhores condições de trabalho e estudo, aliadas a um trabalho docente e projeto político pedagógico da escola através de práticas que promovam acesso equitativo a conhecimentos variados e críticos e que proporcionem a inclusão e valorização da diversidade contextual e identitária, principalmente considerando a

importância da escola para a formação humana e cidadã, caso contrário, reforçará ainda mais as desigualdades já existentes.

Situamos a relevância do estudo para a Educação Infantil do Campo ao apontarmos e problematizarmos significativas questões pertinentes a essa temática, contribuindo para o debate e quem sabe, lançando luz sobre elementos que caso, vistos e atendidos com maior atenção pelo poder público, contribuirão significativamente na promoção da qualidade e emancipação sociocultural das crianças desta etapa da Educação Básica.

Conclui-se com essa discussão que a escola da Educação Infantil do Campo existente aproxima-se das práticas que confirmam a desigualdade ao não considerar as especificidades, a contextualidade, bem como levar ao Campo um currículo significativo do meio sociocultural Urbano, em contrapartida, temos um discurso que desenha uma possível escola justa almejada, que de fato contemple as expectativas desta população tão diversa.

É importante, então, refletirmos de maneira adensada a quem serve a atual situação das escolas da Educação Infantil do Campo? Nesta perspectiva, a importância do inconformismo através da militância poderá assegurar a possibilidade de uma educação no e do Campo para as crianças que vivem nesse território de forma democrática e com qualidade, em busca de uma escola “justa”, principalmente, vislumbrando uma escola que acolha e contribua com o desenvolvimento infantil em todas as dimensões, sem pensar em um viés comparativo entre o Campo e Urbano, mas, numa perspectiva de pensar a criança em sua totalidade e na totalidade dos seus direitos, independente do território que habita.

Referências

Abreu, A. C. S. S. R. de. (2020). *Prática docente na educação infantil em agrupamentos de multiidade no município de Altos/PI: experiências/resistências no campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Piauí.

Bauman, Z. (2008). *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). Brasília: MEC, SEB.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1997). Os excluídos do interior. In Bourdieu, P. (Coord.). *A miséria do mundo* (pp. 481-691). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Correia, F. C., & Silva, J. A. A. (2023). O que é uma escola justa? *Revista Imagens da Educação*, 13(1), 153-167.

Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 05-19.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555.

Fairclough, N. (2008). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais transformadores. In Giroux, H. A. (Org.). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem* (pp. 157-164). Porto Alegre: Artes Médicas.

Han, B-C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné.

Kramer, S. (1982). Privação cultural e educação compensatória: uma crise analítica. *Cad. Pesq.*, (42), 4-62.

Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. (2017). Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

Masschelein, J., & Simons, M. (2017). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, M. R. D. de, & Oliveira, N. do S. da S. (org.). (2017). Práticas e docência em classes multisseriadas. In Souza, E. C. de, & Antunes, H. S. (Orgs.). *Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos* (pp. 61-86). Campinas, SP. Mercado das Letras.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale.

Reay, D. (2013). Sociologia, classe social e educação. In Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (Orgs.). *Sociologia da educação: análise internacional* (pp. 428 – 437). Porto Alegre: Penso.

Sandín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.

Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2009). Introdução. In Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 9-19). Coimbra, PT: Almedina.

Sawaia, B. (2014). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 07-13). Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, A. P. S., & Pasuch, J. (2010). *Orientações Curriculares para a educação Infantil do Campo*.

Souza, E. C. de, & Antunes, H. S. (Orgs.). (2017). Diálogos iniciais: interface entre o trabalho docente e educação rural. In Souza, E. C. de, & Antunes, H. S. (Orgs.). *Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos* (pp. 19-30). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Vincent, G., & Lahire, B. & Thin, D. (2007). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, (33), 07-47.

Wanderley, M. B. (2014). Refletindo sobre a noção de exclusão. In Sawaia, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 16-26). Petrópolis, RJ: Vozes.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 28/08/2023

Aprovado em: 09/10/2024

Publicado em: 12/12/2024

Received on August 28th, 2023

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

Abreu, A. C. S. S. R., & Cabral, C. L. O. (2024). Educação Infantil do/no Campo: emancipação humana ou reprodução de desigualdades sociais?. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18826.

ABNT

ABREU, A. C. S. S. R.; CABRAL, C. L. O. Educação Infantil do/no Campo: emancipação humana ou reprodução de desigualdades sociais?. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18826, 2024.