

Precariedade cumulativa na Educação Infantil do Campo: uma análise a partir do município de Itabuna-BA

 Josiane Santa Inês Soares Gomes ¹,  Emília Peixoto Vieira ²

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Campus Soane Nazaré de Andrade, Rod. Jorge Amado, Km 16 - Salobrinho, Ilhéus - BA. Brasil. ² Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Autor para correspondência/Author for correspondence: josianesantaines@gmail.com

RESUMO. Este artigo, constituído como um recorte da dissertação intitulada *A organização da oferta da Educação Infantil do/no campo: diálogos com docentes do município de Itabuna-Bahia*, analisa o fenômeno da precariedade cumulativa na Educação Infantil do Campo fundamentado na perspectiva crítica e dialética. Investiga a sobreposição de carências que afetam essa modalidade no município de Itabuna-BA, com o objetivo de compreender como as dimensões infraestrutural, curricular, formativa e política se intensificam reciprocamente. Metodologicamente, adotou-se uma análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da rede municipal e uma análise documental para demonstrar a interdependência entre essas múltiplas precariedades na reprodução das desigualdades educacionais rurais. O referencial teórico fundamenta a discussão por meio das categorias analíticas da dialética e dos pressupostos da Educação do Campo para compreender a totalidade e as contradições do contexto rural. A investigação evidencia que a interdependência entre as dimensões da precariedade consolida um ciclo de reprodução das desigualdades educacionais para as crianças desde bebês do campo. O trabalho conclui que o enfrentamento dessa realidade demanda políticas públicas específicas que considerem as particularidades da Educação Infantil do Campo e superem a lógica das intervenções pontuais e universalistas.

Palavras-chave: educação infantil do campo, precariedade cumulativa, políticas educacionais.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20434	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Cumulative precariousness in the Early Childhood Education of the Countryside: an analysis based on the municipality of Itabuna-BA

ABSTRACT. This study, an excerpt from the dissertation titled *The organization of Early Childhood Education provision in/of the countryside: dialogues with teachers in the municipality of Itabuna-Bahia*, analyzes the phenomenon of cumulative precariousness in Early Childhood Education of the Countryside from a critical and dialectical perspective. It investigates the overlap of deficiencies affecting this modality in the municipality of Itabuna-BA, aiming to understand how infrastructural, curricular, formative, and political dimensions reciprocally intensify. A qualitative approach based on semi-structured interviews with teachers from the municipal school system and document analysis is employed to demonstrate the interdependence among these multiple dimensions of precariousness in the reproduction of rural educational inequalities. The theoretical framework grounds the discussion through dialectical analytical categories and the principles of "Education of the Countryside" to comprehend the totality and contradictions of the rural context. The research demonstrates that the interdependence among the dimensions of precariousness consolidates a cycle of reproduction of educational inequalities for rural children from infancy. The paper concludes that confronting this reality demands specific public policies that acknowledge the specificities of Early Childhood Education of the Countryside and move beyond the logic of punctual and universalist interventions.

Keywords: early childhood education of the countryside, cumulative precariousness, educational policies.

Precariedad acumulativa en la educación infantil en zonas rurales: un análisis del municipio de Itabuna-BA

RESUMEN. Este estudio, constituido como un recorte de la tesis titulada *La organización de la oferta de la Educación Infantil del/en el campo: diálogos con docentes del municipio de Itabuna-Bahía*, analiza el fenómeno de la precariedad acumulativa en la educación infantil del campo fundamentado en la perspectiva crítica y dialéctica. Investiga la superposición de carencias que afectan a esta modalidad en el municipio de Itabuna-BA, con el objetivo de comprender cómo las dimensiones infraestructural, curricular, formativa y política se intensifican recíprocamente. Adopta un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas realizadas con docentes de la red municipal y en el análisis documental para demostrar la interdependencia entre estas múltiples precariedades en la reproducción de las desigualdades educativas rurales. El marco teórico fundamenta la discusión a través de las categorías analíticas de la dialéctica y los presupuestos de la educación del campo para comprender la totalidad y las contradicciones del contexto rural. La investigación evidencia que la interdependencia entre las dimensiones de la precariedad consolida un ciclo de reproducción de las desigualdades educativas para los niños y niñas del campo desde la primera infancia. El trabajo concluye que el abordaje de esta realidad demanda políticas públicas específicas que consideren las particularidades de la educación infantil del campo y superen la lógica de las intervenciones puntuales y universalistas.

Palabras clave: educación infantil del campo, precariedad acumulativa, políticas educativas.

Introdução: a precariedade cumulativa como expressão de contradições

A Educação Infantil do Campo (EIC)ⁱ constitui-se historicamente como um território marcado por profundas tensões e desafios políticos, situando-se na intersecção de duas dimensões de negligência estatal: a Educação Infantil (EI), tradicionalmente subvalorizada no interior das políticas educacionais, e a Educação do Campo, recorrentemente marginalizada nas prioridades de gestão. Como aponta Rosemberg (2015), essa invisibilidade das crianças desde bebês é agravada quando associada às populações rurais, que sofrem com a carência de dados e diagnósticos específicos que permitam um planejamento adequado das ações locais. Essa "dupla vulnerabilidade" não é um fenômeno isolado, mas expressão das desigualdades estruturais presentes no projeto educacional brasileiro, descrito por Caldart (2012) e Arroyo (2004) como um campo de disputa entre a lógica do capital e a afirmação do campo como lugar de vida e produção de saberes.

Nesse contexto de disputas, este artigo – constituído como um recorte da dissertação intitulada *A organização da oferta da Educação Infantil do/no campo: diálogos com docentes do município de Itabuna-Bahia* (Gomes, 2023) – analisa o fenômeno da precariedade cumulativa fundamentado na perspectiva crítica e dialética. Esse conceito emerge como uma ferramenta analítica central na pesquisa de Gomes (2023) para desvelar a multidimensionalidade da desigualdade educacional no contexto rural, especialmente na EI das crianças desde bebês. Nesse caso, a precariedade cumulativa ultrapassa a mera ausência isolada de recursos materiais para configurar-se como um ciclo vicioso de desvantagens crônicas, no qual carências infraestruturais, curriculares, formativas e políticas se sobrepõem e se intensificam reciprocamente, comprometendo o direito à educação de qualidade a crianças do campo.

Estudos recentes têm evidenciado que a EIC permanece marcada por desigualdades históricas relacionadas às condições de acesso, infraestrutura, formação docente e reconhecimento das especificidades das crianças camponesas, reforçando a necessidade de fortalecimento de uma agenda política e ações efetivas voltadas à garantia desses direitos e à cidadania efetiva (Vieira, Vieira & Leal, 2023a).

Levantamentos sobre a produção da Educação do Campo, enfatizam a constatação de que o conhecimento sobre EIC tem pequena expressão. Pesquisa realizada em 2012 (MEC e UFRGS) (Brasil, 2012), indicou que até os anos 2000, a produção acadêmica sobre essa

temática foi quase insignificante. Estudos de Vieira *et al.* (2023a; 2023b; 2023c; 2024) e Leal e Oliveira (2019) constataam um aumento dessa produção a partir de 2003, embora ainda limitado. Como destacam Silva *et al.* (2012, p. 295), “. . . focar a produção acadêmica pelo viés da educação infantil destinada a crianças residentes em área rural exige um esforço de aproximação de repertórios construídos por campos próprios, forjados na construção histórica da educação infantil e da educação das populações do campo”.

Diferentemente de abordagens que analisam a precarização escolar de forma fragmentada, este estudo busca evidenciar como diferentes dimensões da precariedade articulam-se e intensificam-se mutuamente no contexto da EIC. Ao focalizar a realidade do município de Itabuna-BA, a pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre as especificidades da EI destinada às crianças camponesas no sul da Bahia, temática ainda pouco explorada nas produções acadêmicas.

Vale destacar que essa noção não surge de forma isolada, estabelecendo um diálogo direto com autoras(es) que analisam a exclusão e as especificidades da educação no campo. De acordo com o referencial teórico-metodológico adotado, o conceito de precariedade cumulativa dialoga especificamente com as contribuições de Kuenzer (2010), ao discutir como o acesso formal à escola pode mascarar processos de "exclusão incluyente", e com as reflexões de Nogueira (2018), que oferece subsídios para compreender como a precariedade afeta as necessidades biopsicossociais específicas da infância em contextos rurais. Ademais, o estudo alinha-se às investigações de Nunes (2017) sobre os impactos da desvinculação da Educação do Campo – compreendida neste estudo não no sentido restrito de supressão de recursos financeiros, mas como o distanciamento entre a perspectiva educacional e o território, invisibilizando as especificidades desse lugar –, alertando para os prejuízos sociais e econômicos resultantes da ausência de políticas públicas adequadas.

Para compreender a dinâmica social e política que define a organização da EIC, a investigação adotou um olhar crítico e dialético, com uma análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da rede municipal e análise documental para demonstrar a interdependência entre essas múltiplas precariedades na reprodução das desigualdades. O referencial teórico fundamenta a discussão por meio das categorias analíticas da dialética – contradição, totalidade, hegemonia e mediação – articuladas aos pressupostos da Educação do Campo e EIC – para entender as desigualdades presentes no contexto rural quando se trata das crianças desde bebês. Sob a perspectiva de Marx (1983),

Gramsci (1982) e Cury (1987), a compreensão dessas relações sociais exige o exame do papel do Estado e da forma como as políticas educacionais são implementadas.

No contexto de Itabuna-BA, as condições desiguais observadas nas escolas do campo evidenciam limites históricos na implementação das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à garantia de infraestrutura, formação docente e reconhecimento das especificidades das infâncias camponesas. A precariedade revela-se, assim, como resultado de uma lógica de Estado analisada por Poulantzas (1987) e Azevedo (2004), na qual as políticas são executadas de forma seletiva. Embora existam marcos legais importantes para a garantia da Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1/2002 e o Decreto nº 7.352/2010, que regulamentam a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), e para a EIC, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009), a pesquisa evidencia que tais avanços normativos ainda encontram limites significativos em sua materialização no cotidiano das creches e pré-escolas do campo. Nesse sentido, a precariedade observada não decorre apenas da ausência de políticas, mas das contradições presentes na forma como essas políticas são implementadas nos territórios do campo.

Nesse cenário, a análise do trabalho pedagógico exige a compreensão da práxis, no sentido empregado por Vázquez (1968), enquanto atividade transformadora que busca superar a alienação imposta por gestões tecnicistas e gerencialistas. O estudo articula, portanto, a categoria do trabalho pedagógico desenvolvida por Paro (1993) para analisar como as docentes enfrentam, no cotidiano, a descontextualização curricular e o isolamento profissional impostos por condições adversas.

Essa compreensão permite interpretar a atuação docente para além de uma dimensão técnica, reconhecendo-a como prática social atravessada por contradições estruturais que afetam diretamente a organização da EIC.

Contextualizado no município de Itabuna-BA, este estudo toma a referida localidade como o *locus* de observação para uma realidade que evidencia como a interdependência entre as dimensões da precariedade consolida um ciclo de reprodução das desigualdades educacionais, especialmente no que se refere às políticas públicas voltadas às crianças camponesas (Barbosa, Gehlen & Fernandes, 2020).

O objetivo central deste estudo é analisar como as diferentes dimensões da precariedade articulam-se e comprometem a organização da EIC no município de Itabuna-BA, produzindo um ciclo contínuo de desigualdades educacionais às crianças desde bebês. Ao discutir a precariedade cumulativa como expressão das contradições históricas presentes na relação entre Estado, políticas públicas e populações rurais, o artigo busca contribuir para o fortalecimento do debate sobre o direito à educação das crianças desde bebês moradoras do campo.

Conclui-se que o enfrentamento dessa realidade demanda o reconhecimento político da especificidade da EIC e a implementação de políticas públicas sistêmicas que valorizem a identidade, a cultura e o território das comunidades rurais, superando a lógica das intervenções pontuais e universalistas.

Referencial teórico-metodológico: entre a totalidade e a práxis

A estrutura teórica-metodológica deste estudo ancorou-se em uma abordagem crítico-dialético, levando à compreensão de que a análise não ocorre de forma isolada nem neutra. Tal escolha justificou-se pela necessidade de entender as determinações históricas, políticas e sociais que conformam a oferta da EI em Itabuna-BA, recorrendo-se, para tanto, metodologicamente, a uma análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da rede municipal e uma análise documental. A investigação orientou-se pela categoria da totalidade, partindo do pressuposto de que a creche/pré-escola do campo não constitui uma estrutura isolada, mas configura-se como parte integrante de um contexto social e político mais amplo, perpassado por contradições de classe, raça, gênero e território. Conforme assevera Cury (1987), o fenômeno educativo deve ser compreendido como uma totalidade contraditória, cuja análise exige a apreensão das múltiplas determinações que o constituem.

Nessa perspectiva, entender a EIC implica analisar não apenas as condições imediatas da escola, mas também os processos históricos, políticos e territoriais que produzem desigualdades educacionais no meio rural. A adoção da perspectiva crítico-dialética possibilita interpretar tais desigualdades como expressões de contradições sociais mais amplas, evitando leituras fragmentadas ou naturalizadas da realidade educacional campesina.

Nesse sentido, a fundamentação teórica consolidou-se na base marxista-gramsciana, utilizando os conceitos de hegemonia e Estado para compreender as disparidades na implementação das políticas públicas. De acordo com as reflexões de Gramsci (1982), a escola é um aparelho de hegemonia onde se disputam projetos de sociedade, o que tornou essencial analisar como a negação de direitos no campo reflete uma dominação que opera pela marginalização das periferias geográficas e sociais. Para o estudo específico da EIC, a discussão apoiou-se nos contributos de Barbosa *et al.* (2012), Silva e Pasuch (2012), Caldart (2012) e de Rosemberg (2015). Tais referenciais foram fundamentais para desnaturalizar a visão urbanocêntrica que historicamente caracteriza as políticas educacionais brasileiras, defendendo-se a EIC não como uma transposição simplificada do modelo urbano, mas como um projeto político-pedagógico que valoriza a identidade, o trabalho e a cultura camponesa como matrizes formativas.

Nesse sentido, a EIC constitui-se como uma proposta educativa comprometida com as especificidades das infâncias rurais, que deve ser oferecida na própria comunidade rural, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças para as áreas urbanas. Nesse entendimento, insere-se o debate sobre a EI *do e no* Campo, que diz respeito ao efetivo direito à oferta de uma EI que garanta o respeito às crianças e aos seus territórios rurais, sob o viés da qualidade. A ausência dessas condições configura e tem provocado diversas violações do direito à EI das crianças, desde bebês, e dos seus territórios.

A análise dialogou também com o marco legal que tensiona a realidade estudada. Consideraram-se os preceitos universais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), articulando-os às especificidades normativas do campo, como as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Brasil, 2002) e o Decreto nº 7.352 (2010) e à EIC, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Embora esses dispositivos legais representem importantes conquistas dos movimentos sociais, a investigação evidenciou que sua efetivação no contexto municipal ainda ocorre de forma limitada e desigual. Tal contradição revela o distanciamento entre o direito formal e as condições concretas vivenciadas pelas escolas do campo.

Por fim, a categoria de trabalho pedagógico, desenvolvida por Paro (1993), foi mobilizada para analisar a atividade docente em cenários de escassez. Entendeu-se o trabalho docente como uma prática intencional de gestão de recursos e conhecimentos que, diante da

precariedade cumulativa, demandou a ativação da práxis transformadora. Segundo Vázquez (1968), a práxis constitui-se como uma atividade humana que transforma a realidade objetiva por meio da consciência crítica, superando a mera execução mecânica de tarefas para tornar-se um ato de resistência e emancipação dos sujeitos do campo.

Essa compreensão permite analisar o trabalho docente para além de uma dimensão técnica ou operacional, reconhecendo-o como prática social atravessada pelas desigualdades historicamente produzidas no campo brasileiro.

Resultados e discussões

O conceito de precariedade cumulativa na Educação Infantil

O conceito de precariedade cumulativa constitui o cerne analítico deste estudo, permitindo desvelar as múltiplas camadas de exclusão que incidem sobre a EIC. Diferente de abordagens que reduzem a precarização a indicadores isolados de falta de recursos, a precariedade cumulativa é definida como um fenômeno multidimensional caracterizado pela sobreposição de carências de ordem infraestrutural, curricular, formativa e política que se intensificam reciprocamente. Tal conceito permite compreender a realidade educacional do campo como resultado de múltiplas desigualdades articuladas, na qual a negação de condições básicas em uma dimensão reverbera e aprofunda as carências nas demais, consolidando um ciclo de reprodução das desigualdades.

Assim, a emergência deste conceito fundamenta-se na necessidade de compreender a "dupla vulnerabilidade" a que estão submetidas as crianças camponesas: o histórico descaso com a EI, frequentemente vista sob uma ótica assistencialista e secundária, e a marginalização sistemática da Educação do Campo pelas políticas centradas no urbano (Rosemberg, 2015). Esta análise dialoga diretamente com as categorias de Kuenzer (2010), especificamente a de "exclusão includente", que revela como a garantia do acesso formal à escola pode coexistir com a negação de uma formação de qualidade, que respeite às especificidades etárias e culturais, mantendo o sujeito (criança) à margem do processo educativo.

A precariedade cumulativa não é, portanto, um estado acidental, mas a expressão concreta da negação das condições objetivas de desenvolvimento humano, conforme a perspectiva de Marx (1983), e a expressão de uma hegemonia que opera pela desconsideração das especificidades dos sujeitos (crianças) do campo. Complementarmente, o conceito

incorpora as reflexões de Nogueira (2018) sobre as necessidades biopsicossociaisⁱⁱ da infância campestre e os alertas de Nunes (2017) acerca dos prejuízos socioeconômicos derivados da desvinculação entre educação e território. Assim, a precariedade deixa de ser compreendida como um problema isolado ou circunstancial, passando a ser analisada como um processo contínuo de produção e reprodução de desigualdades educacionais no campo.

Para sintetizar a complexidade desse fenômeno e suas implicações práticas, apresenta-se no Quadro 1 uma síntese das dimensões observadas constituintes da precariedade cumulativa na EIC.

Quadro 1 - Dimensões da precariedade cumulativa na Educação Infantil do Campo

Dimensão	Características da precariedade	Impactos na Educação Infantil do Campo
Infraestrutural e material	Inadequação de espaços físicos, saneamento insuficiente, mobiliário impróprio e transporte escolar inseguro.	Comprometimento da segurança e negação de um ambiente digno para o desenvolvimento integral da criança, como os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.
Curricular e pedagógica	Currículo urbanocêntrico, escassez de materiais contextualizados e invisibilidade dos saberes e culturas locais.	Fragmentação do ensino-aprendizagem, disciplinarização e descaracterização da identidade camponesa dos sujeitos (as crianças desde bebês), do cuidado como algo indissociável ao processo educativo e da indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.
Formativa e profissional	Ausência de formação específica para o campo, alta rotatividade docente e condições de trabalho precarizadas.	Dificuldade na construção de uma práxis pedagógica emancipatória, isolamento do profissional no território, ausência de formação específica para EIC que considere o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades.
Política e gestão	Descontinuidade de programas, subfinanciamento e ausência de mecanismos locais de monitoramento específicos para o campo.	Fragilidade institucional e subordinação da Escola do Campo a intervenções pontuais e universalistas, sem o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Gomes (2023).

A análise detalhada dessas dimensões evidencia que a precariedade cumulativa na EIC não ocorre de forma isolada, mas em efeito cascata. A carência infraestrutural, por exemplo, não limita apenas o espaço físico, mas condiciona a organização do trabalho pedagógico e desestimula a permanência docente, o que, por sua vez, fragiliza a construção de um currículo contextualizado (Gomes, 2023). Essa interdependência demonstra que intervenções setoriais ou isoladas são insuficientes para romper o ciclo de exclusão. Essa realidade demonstra que a permanência das desigualdades educacionais no campo está relacionada a estruturas históricas e políticas que naturalizam condições precárias de oferta educacional às populações rurais. Nesse contexto, as limitações infraestruturais também afetam as condições de aprendizagens das crianças camponesas, incidindo ainda na acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos próprios para as realidades territoriais.

Dessa forma, a precariedade cumulativa ultrapassa a dimensão de um diagnóstico técnico, evidenciando a necessidade de políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades históricas que marcam a EIC. O reconhecimento da interdependência entre as carências materiais, pedagógicas e políticas constitui elemento fundamental para construção de ações que considerem as especificidades das infâncias camponesas e do território rural.

Análise e discussão: as dimensões entrelaçadas da precariedade em Itabuna-BA

A investigação realizada por Gomes (2023) evidencia que a precariedade na EIC no município de Itabuna-BA não se restringe a eventos isolados, mas manifesta-se por meio de dimensões fundamentais que se articulam de forma dialética. A análise dessas dimensões permite compreender como a negligência histórica se converte em uma barreira objetiva ao desenvolvimento integral dos sujeitos do campo (crianças desde bebês).

A dimensão material e a negação do direito: condições objetivas de desenvolvimento

A análise da infraestrutura das escolas rurais de Itabuna revela condições físicas que, em última instância, configuram a negação do direito à educação em sua forma mais imediata. A pesquisa de Gomes (2023) identificou unidades escolares operando em espaços adaptados, muitas vezes sem pátios cobertos ou áreas de recreação específicas para a faixa etária infantil, com ausência de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e

socioculturais da comunidade. Crucialmente, a inexistência de banheiros adaptados – com vasos sanitários e pias em alturas adequadas – obriga as crianças a utilizarem instalações projetadas para adultos, o que compromete a autonomia e a segurança no cotidiano escolar.

Com base nas proposições de Marx (1983), tal cenário representa a negação das "condições objetivas" indispensáveis para o desenvolvimento humano, uma vez que a materialidade do espaço escolar condiciona a qualidade da mediação pedagógica. Essa carência material não é um acidente administrativo, mas a materialização de uma contradição entre o discurso legal de proteção à infância e a prática da gestão pública. Como advertem Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), a insistência histórica da infraestrutura precária é a face visível de uma política que relega as crianças camponesas a espaços de "não-direito", nos quais até o acesso à água potável em algumas unidades é irregular, desconsiderando a dignidade humana fundamental.

A hegemonia do modelo urbanocêntrico no currículo e no trabalho pedagógico

No campo curricular, as limitações estruturais manifestam-se a precariedade pela imposição de uma perspectiva baseada em modelos de visão urbanocêntrica que ignora os saberes, a cultura e os modos de vida das populações camponesas. Barbosa, Gehlen e Fernandes (2020) destacam que a persistência de currículos descontextualizados constitui um dos principais desafios contemporâneos da EIC, especialmente pela dificuldade de reconhecimento das experiências sociais e culturais das crianças camponesas.

A construção de um currículo para a EIC pressupõe um olhar que projete a emancipação das crianças, em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento, o que exige uma proposta educativa que:

. . . não a coloque na subalternidade; possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas da criança com suas origens, com seu grupo de referência; traduza o campo como lugar de vida e de produção humana” (Brasil, 2010).

As crianças do campo, pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante.

Em Itabuna, a pesquisa demonstrou que as práticas pedagógicas muitas vezes replicam modelos pensados para o contexto urbano, esvaziando a identidade rural das propostas pedagógicas, e sem valorizar os saberes e o papel das comunidades locais na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural (Gomes, 2023). Essa descontextualização ocorre à revelia das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo (Brasil, 2010), que preconizam a valorização dos territórios rurais como eixos estruturantes.

Tal fenômeno pode ser interpretado, à luz de Gramsci (1982), como uma manifestação de uma lógica dominante de manifestação da hegemonia cultural, na qual o projeto educativo das classes dominantes é apresentado como universal, invalidando os conhecimentos locais. Consequentemente, o trabalho pedagógico sofre um processo de alienação. De acordo com a categoria desenvolvida por Paro (1993), o trabalho docente deve ser uma atividade intencional produtora de conhecimento; contudo, ao ser desvinculado da realidade camponesa e submetido a condições de isolamento profissional e falta de materiais pedagógicos contextualizados, torna-se uma mera execução técnica esvaziada de sentido. A superação dessa hegemonia demanda, uma vinculação à realidade das crianças do campo, suas culturas e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis, conforme Caldart (2012), o reconhecimento da escola como lugar de afirmação da vida camponesa.

A precariedade política e o Estado: o abismo entre o direito formal e o real

A persistência dessas carências em Itabuna-BA, mesmo diante de um marco legal avançado, remete à análise da natureza do Estado e da seletividade das políticas públicas. Com base em Poulantzas (1987), o Estado é compreendido como a "materialização de uma relação de forças", o que explica por que diretrizes voltadas para o campo frequentemente não se concretizam na ponta do sistema. Nesse contexto, a descontinuidade administrativa e a histórica carência de dados municipais específicos para o acompanhamento da Educação do Campo e da EIC, apontadas por Gomes (2023), refletem a baixa prioridade política atribuída à infância campesina. Essa realidade também é identificada nos estudos de Hage e Silva (2022) acerca da fragilidade das políticas públicas e da baixa prioridade atribuída às populações campesinas no planejamento educacional brasileiro.

Embora o Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010), a Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2002) e as DCNEI (Brasil, 2009) estabeleçam parâmetros para uma oferta educativa diferenciada, sua implementação em Itabuna esbarra na lógica seletiva analisada por Azevedo (2004). Para a autora, as políticas educacionais são atravessadas por interesses que tendem a privilegiar áreas de maior visibilidade urbana, negligenciando as especificidades rurais. Essa precariedade política, somada à violação do direito à educação das crianças, impede melhorias efetivas às escolas do campo de Itabuna-BA, consolidando a precariedade cumulativa, perpetuando o ciclo de exclusão que afeta as crianças do campo.

A práxis docente em condições adversas

No contexto de precariedade cumulativa observado em Itabuna-BA, a atividade desenvolvida pelas professoras transcende a execução técnica das práticas pedagógicas, configurando-se como uma práxis essencialmente vinculada à transformação da realidade. Fundamentado na perspectiva de Vázquez (1968), a práxis constitui-se como uma atividade humana que transforma a natureza e a sociedade por meio da consciência crítica; no contexto escolar do campo, ela se manifesta na contínua ação das docentes para superar as limitações impostas pela negligência estatal. Entendendo o trabalho pedagógico como uma prática intencional de produção do conhecimento, conforme a categoria desenvolvida por Paro (1993), percebe-se que a atuação dessas docentes é marcada por um tensionamento constante entre o compromisso educativo e a escassez de meios objetivos para sua realização.

Quando se olha para a EIC, é importante reconhecer na organização do trabalho pedagógico docente a diversidade das infâncias e o caráter heterogêneo do campo, as particularidades no processo de educação dessas crianças, o que significa dizer ser necessária a organização de tempos que considere, conforme as DCNEI (Brasil, 2009), o caráter indissociável entre cuidar e educar e a indivisibilidade expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Em seu parágrafo 3º do artigo 8º, as DCNEI destacam, após longo processo de interlocução dos avanços conquistados pelos movimentos sociais ligados à EI e à Educação do Campo, as condições de uma EIC com qualidade a serem garantidas a todas as crianças:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009).

A investigação de Gomes (2023) evidencia que as professoras da EIC enfrentam o que se denomina "duplo déficit formativo": a ausência de formação inicial e continuada voltada especificamente para as particularidades do campo, somada a uma formação pedagógica muitas vezes fragilizada em relação à etapa da EI. Esse contexto é agravado pelo isolamento profissional, uma vez que as distâncias geográficas e a falta de suporte institucional dificultam a troca de experiências e o planejamento coletivo, essenciais para a organização do trabalho pedagógico. Tais condições colocam as professoras em uma situação de contradição permanente: são social e politicamente responsabilizadas pela qualidade do processo educacional, embora o Estado não lhes assegure as condições mínimas de infraestrutura, materiais ou formação para tal (Gomes, 2023).

Segundo Gomes (2023), essa desproporção entre a tarefa educativa e os meios oferecidos reflete a lógica da hegemonia centrada no urbano, que ignora as especificidades do campesinato e das realidades das infâncias do campo e delega a professora a função de suprir, individualmente, falhas estruturais de gestão. No entanto, a superação cotidiana dessas adversidades – exemplificada pela criação de materiais alternativos ou pela adaptação de currículos descontextualizados – fundamenta-se em um profundo compromisso ético e político com os sujeitos (crianças) do campo. Como sustenta Caldart (2012), a transformação da escola rural depende da afirmação de seus educadores como sujeitos de uma práxis emancipadora que resgate a identidade camponesa e denuncie as contradições do sistema vigente. Assim, a atuação docente em Itabuna revela-se como um ato de resistência, no qual a capacidade de buscar a transformação, mesmo sob condições extremamente desfavoráveis, torna-se o testemunho de uma prática pedagógica orientada pelo compromisso com a garantia do direito à educação das crianças do campo, mesmo diante de condições historicamente desiguais.

Mecanismos de cumulatividade: a dialética da precarização

A natureza cumulativa da precariedade na EIC não se manifesta como uma sucessão linear de carências, mas sim por meio de mecanismos interligados que perpetuam e aprofundam as desigualdades históricas (Gomes, 2023). Esses mecanismos são essencialmente dialéticos, compondo uma totalidade em que cada elemento reforça e é reforçado pelo outro, inviabilizando soluções parciais ou desarticuladas. No município de Itabuna-BA, a investigação evidenciou que essa dinâmica opera fundamentalmente por meio do efeito cascata e da circularidade perversa, categorias que desvelam a complexidade do fenômeno educativo nas escolas do campo (Gomes, 2023).

Conforme Gomes (2023), o efeito cascata ocorre quando a precariedade em uma dimensão gera ou agrava problemas nas demais, exemplificando a categoria da mediação dentro da perspectiva da totalidade social, demonstrando como problemas estruturais acabam produzindo impactos pedagógicos e sociais mais amplos. A carência infraestrutural – como a ausência de espaços lúdicos ou saneamento adequado – atua como uma mediação material limitadora que restringe as possibilidades de mediação curricular e pedagógica. Nesse sentido, a falta de condições físicas objetivas impede a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Orientações Curriculares Nacionais para a EIC (2010), forçando a docente a uma prática adaptada e, muitas vezes, esvaziada de seu potencial formativo.

Essa cadeia de mediações negativas institui uma circularidade perversa: um circuito fechado de causalidades reciprocamente reforçadoras. A precariedade política, manifestada pela ausência de diretrizes municipais específicas para EIC, resulta em uma formação docente insuficiente; esta, por sua vez, leva a práticas pedagógicas descontextualizadas que acabam por desmotivar a comunidade camponesa, fragilizando a mobilização da comunidade local pela melhoria da escola e pela efetiva cidadania das crianças desde bebês e de suas famílias.

Tal realidade evidencia a contradição fundamental entre a função social da escola – que, em tese, deveria equalizar oportunidades e promover a emancipação – e sua função prática, que, submetida à lógica do capital, acaba por reproduzir a exclusão e as desigualdades de classe.

Para ilustrar a dinâmica desse fenômeno e como a naturalização das carências obstaculiza a transformação da realidade, apresenta-se no Quadro 2, a síntese do ciclo da precariedade observado na pesquisa:

Quadro 2 - Ciclo da precariedade cumulativa na Educação Infantil do Campo

Etapas do ciclo	Dinâmica da precarização	Manifestação no contexto de Itabuna-BA
1. Precariedade Inicial	Carência histórica de investimentos e negligência política específica.	Unidades escolares operando em espaços adaptados e sem mobiliário infantil adequado.
2. Multiplicação	O efeito cascata: uma carência gera ou agrava outras dimensões.	A falta de espaço físico adequado limita as atividades pedagógicas e o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural da criança
3. Naturalização	Aceitação da precariedade como condição inerente ao meio rural.	Comunidade e gestores tratam a escassez de recursos como uma fatalidade do campo.
4. Perpetuação	Dificuldade de romper o ciclo devido à hegemonia urbanocêntrica.	Manutenção de currículos descontextualizados e políticas universalistas ineficazes.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Gomes (2023).

O ápice dessa dialética reside na naturalização da precariedade, mecanismo que representa o triunfo da hegemonia cultural nos termos de Gramsci (1982). Quando as carências materiais e pedagógicas passam a ser entendidas como "normais" ou "próprias da vida rural", opera-se uma dominação ideológica que desmobiliza a luta por direitos e arrefece o tensionamento contra o Estado.

Esse processo dificulta o reconhecimento da precarização como resultado de projetos e políticas mais amplas, defendidas pelo campo hegemônico do capital, enfraquecendo a reivindicação por políticas públicas específicas para a EIC. Como assevera Caldart (2012), a transformação da escola do campo exige o reconhecimento de que essa precariedade é uma construção social deliberada e não um destino geográfico.

Portanto, a superação desse estado de coisas exige ações políticas e pedagógicas capazes de enfrentar a naturalização das desigualdades e fortalecer o reconhecimento das especificidades das crianças desde bebês do campo. Essa mudança só é possível pela ativação da práxis transformadora de educadoras e comunidades, que, ao compreenderem a totalidade do processo de precarização, mobilizam-se para converter o direito formal em direito real. Somente uma intervenção sistêmica e intencional, que considere a interdependência de todas as dimensões citadas, poderá romper o ciclo da precariedade cumulativa e garantir a dignidade educativa às crianças camponesas.

Considerações finais: por uma práxis transformadora na Educação Infantil do Campo

A análise do fenômeno da precariedade cumulativa na EIC, desenvolvida a partir do estudo de caso em Itabuna-BA, revelou-se uma ferramenta analítica fundamental para desvelar a complexidade das desigualdades que atravessam essa modalidade (Gomes, 2023). A investigação realizada por Gomes (2023) demonstra que a precariedade não se resume a carências isoladas, mas constitui-se como a expressão concreta de contradições sociais e políticas mais amplas, materializadas na negação sistemática de um direito fundamental às crianças do campo. Essa realidade, compreendida como uma totalidade contraditória, evidencia que o ciclo de reprodução das desigualdades é alimentado pela interdependência entre as dimensões infraestrutural, curricular, formativa e política.

Nesse sentido, o estudo permite concluir que a superação desse contexto não advirá de intervenções pontuais ou de políticas universalistas que, sob o manto da neutralidade, acabam por reproduzir a lógica urbanocêntrica e ignorar as singularidades dos territórios camponeses e as particularidades das crianças, desde bebês, que vivem no campo. O reconhecimento das crianças camponesas, desde bebês, como sujeitos de direito constitui elemento central para a consolidação de políticas públicas comprometidas com a garantia de uma Educação Infantil do Campo (EIC) socialmente referenciada e vinculada às realidades dos territórios rurais como espaços legítimos de produção de vida, cultura e conhecimento. Portanto, romper com a precariedade cumulativa demanda a adoção de políticas públicas articuladas às realidades sociais, culturais e territoriais das comunidades rurais, com matrizes pedagógicas de reconhecimento das especificidades etárias e das singularidades individuais e coletivas das crianças. Torna-se premente, assim, a necessidade de converter o direito formal, assegurado por marcos como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, o Decreto nº 7.352/2010 e as DCNEI (Brasil, 2009), em direito real e tangível no cotidiano das creches/pré-escolas do campo.

Por fim, a efetivação dessa mudança depende da valorização da práxis das educadoras, compreendida como uma atividade transformadora capaz de superar a alienação e a naturalização das injustiças. A transformação almejada só será possível por meio de uma ação consciente e coletiva que articule o compromisso ético-político das docentes à luta organizada das comunidades camponesas. Somente ao desvelar as contradições do processo de precarização e ao afirmar o campo como um lugar de vida e de direitos, será possível edificar uma EI que, de fato, respeite a dignidade e a cultura das crianças desde bebês do campo.

Referências

- Arroyo, M. G. (2004a). Por uma educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 53-89). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.
- Arroyo, M. G. (2004b). *Por uma educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. In Anais do Seminário do Projeto por uma Educação do Campo. Brasília, DF: UnB.
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública*. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Barbosa, M. C. S. (Org.). (2012). *Oferta e demanda da Educação Infantil no campo*. Porto Alegre, RS: Evangraf.
- Barbosa, M. C. S., Gehlen, I., & Fernandes, B. M. (2020). *Educação Infantil do Campo: desafios políticos e pedagógicos contemporâneos*. Revista Brasileira de Educação do Campo, 5, e8921. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8921>
- Caldart, R. S. (2012). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 607-626.
- Campos, M. M., Rosemberg, F., & Ferreira, I. M. (1993). *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez; Fundação Carlos Chagas.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Cury, C. R. J. (1987). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010, 04 de novembro). Regulamenta a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República.
- Gomes, J. S. I. S. (2023). *A Organização da Oferta da Educação Infantil do/no Campo: diálogos com docentes do município de Itabuna-Bahia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA.
- Gramsci, A. (1982). *Cadernos do cárcere* (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Hage, S. M., & Silva, H. S. (2022). Educação do Campo, desigualdades e políticas públicas no Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 43, e25891.
- Kuenzer, A. Z. (2010). *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que define a escola pública*. In Lombardi, J. C., Saviani, D., & Sanfelice, J. L. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Leal, F. L. A., & Oliveira, M. G. (2019). A experiência da Educação Infantil do Campo no contexto da Paraíba: a universidade pública como espaço de articulação. *Perspectiva*, 37(3), 703-1059.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Marx, K. (1983). *O capital: crítica da economia política* (Livro 1). São Paulo, SP: Abril Cultural.

Nogueira, M. A. G. (2018). Educação infantil do campo: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(2), 1-20.

Nunes, J. M. R. (2017). *Causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar: um estudo de caso do ensino médio da Escola Nova República* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

Paro, V. H. (1993). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, SP: Cortez.

Pesquisa Nacional: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. (2012). Brasília, DF: MEC/UFRGS.

Poulantzas, N. (1987). *O Estado, o poder, o socialismo* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Graal.

Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. (2002, 03 de abril). Estabelece as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009, 17 de dezembro). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Rosemberg, F. (2015). Educação infantil, gênero e raça. In Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (Orgs.), *Educação infantil e desigualdades sociais*. Campinas, SP: Autores Associados.
Silva, A. L. G., & Pasuch, J. (2012). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Cuiabá, MT: EdUFMT.

Silva, A. P. S., Pasuch, J., Leal, F. L. A., Silva, I. O., Freitas, M. N. M., Albuquerque, S. S., & Barbosa, M. C. S. (2012). Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In Barbosa, M. C. S., Silva, A. P. S., Pasuch, J., Leal, F. L. A., Silva, I. O., Freitas, M. N. M., & Albuquerque, S. S. (Coords.), *Oferta e demanda de educação infantil no campo* (pp. 291-331). Porto Alegre: Evangraf.

Silva, A. P. S., & Pasuch, J. (2010a). *Orientações curriculares para a educação infantil do campo*. Brasília, DF: MEC/SEB.

Silva, A. P. S., & Pasuch, J. (2010b). Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo. In *Anais do 1º Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, MG: [s. n.].

Vázquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Vieira, D. M., Vieira, E. P., & Leal, F. L. A. (2023). Infâncias, crianças e Educação Infantil do e no Campo. *Revista Retratos da Escola*, 17(39), 985-996. <https://doi.org/10.22420/rde.v17i39.1911>

Vieira, E. P., & Silva, F. C. C. (2023). *A Educação Infantil do/no Campo*: um mapeamento dos estudos da temática. *Perspectiva*, 41(2), 1-22.

Vieira, E. P., & Teles, I. F. (2024). O direito à Educação Infantil do/no Campo: um estudo sobre grupos de pesquisas no CNPq. *Pro-Posições*, 35, 1-30.

Vieira, P. V., Coutinho, A. S., Leal, F. L. A., & Santos, M. W. (Orgs.). (2023). *Crianças, infâncias e Educação Infantil do Campo*: diversidades e conexões Brasil e França. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

ⁱ Com a retomada da política para EIC, a partir de 2023, adotou-se uma nova terminologia, resultado do tensionamento dos movimentos sociais e sindicais do campo, Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas (EICAF), assumida na política educacional e está consolidada no texto atual da Política Nacional de Educação do Campo, Águas e Florestas (Novo Pronacampo) (2024), em desenvolvimento pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Este estudo foi elaborado entre os anos de 2021 a 2022, anteriormente à retomada da política para EIC, por isso o não uso do termo EICAF.

ⁱⁱ Conforme as discussões teóricas apresentadas por Gomes (2023) e as contribuições de Nogueira (2018), a compreensão das necessidades biopsicossociais das crianças camponesas exige uma perspectiva que as reconheça como sujeitos integrais de direitos, cujas dimensões biológica, psicológica e social são indissociáveis e profundamente marcadas pelo território em que vivem. No contexto da EIC, essas necessidades não podem ser analisadas de forma abstrata, mas sim a partir das condições objetivas de existência que a precariedade cumulativa muitas vezes compromete.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 27/02/2026
Aprovado em: 28/05/2026
Publicado em: 01/07/2026

Received on February 22th, 2026
Accepted on May 28th, 2026
Published on July, 01st, 2026

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 authors 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

Gomes, J. S. I. S., & Vieira, E. P. (2026). Precariedade cumulativa na Educação Infantil do Campo: uma análise a partir do município de Itabuna-BA. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20434.

ABNT

GOMES, J. S. I. S.; VIEIRA, E. P. Precariedade cumulativa na Educação Infantil do Campo: uma análise a partir do município de Itabuna-BA. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20434, 2026.