



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

LUIZ FERNANDO PIRES NICOLAU

**AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS
CAMPELINAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS.**

Inhumas
2025

LUIZ FERNANDO PIRES NICOLAU

**AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS
CAMPELINAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Conti de Freitas

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Luiz Fernando Pires Nicolau

E-mail: piresnicolauluizfernando@gmail.com

Dados do trabalho

Título: As políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás.

() Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[] SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, Goiás, 17 de março de 2025

Documento assinado digitalmente



LUIZ FERNANDO PIRES NICOLAU

Data: 19/03/2025 08:46:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor

Documento assinado digitalmente



CARLA CONTI DE FREITAS

Data: 19/03/2025 07:55:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pp

Pires Nicolau, Luiz Fernando

As políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos - Goiás / Luiz Fernando Pires Nicolau; orientador Carla Conti de Freitas. -- São Luís de Montes Belos - Goiás, 2025.

191 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Educação Infantil Campesina. 2. Políticas Curriculares. 3. Território Camponês. 4. Infâncias Campesinas. 5. Interações e Brincadeiras. I. Conti de Freitas, Carla, orient. II. Título.

Universidade
Estadual de GoiásESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 07/2024/DEFESA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU O DISCENTE **LUIZ FERNANDO PIRES NICOLAU**, ORIENTADO PELO PROFA. DRA. CARLA CONTI DE FREITAS.

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, **(21/02/2025)**, a partir das catorze horas e trinta minutos, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, *de forma híbrida pelo link: <https://meet.google.com/nrv-crre-izi>* realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada "**As Políticas Curriculares para a Educação Infantil nas Escolas Campesinas do Município de São Luís de Montes Belos – Goiás**". Os trabalhos foram instalados pela presidente, Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof. Dr. Claudio Pires Viana - (Membro Interno/PPGE-UEG/Inhumas), Profa. Dra. Daniela da Costa Brito Pereira Lima- (Membro Externo - UFG), Profa. Dra. Andréa Kochhann (Membro Externo/PPGET-UEG). A presidente da sessão deu a palavra ao discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pela presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e um dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco. 44ª Defesa.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas)

Prof. Dr. Claudio Pires Viana - (Membro Interno/PPGE-UEG/Inhumas)

Profa. Dra. Daniela da Costa Brito Pereira Lima- (Membro Externo - UFG)

Profa. Dra. Andréa Kochhann (Membro Externo/PPGET-UEG)

Profa. Dra. Keides Batista Vicente (Suplente Interno/PPGE-UEG/Inhumas)



Documento assinado eletronicamente por **CARLA CONTI DE FREITAS, Docente de Ensino Superior**, em 21/02/2025, às 17:09, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO PIRES VIANA, Docente de Ensino Superior**, em 21/02/2025, às 17:12, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 09:10, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **ANDREA KOCHHANN MACHADO, Docente de Ensino Superior**, em 26/02/2025, às 20:04, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **69820198** e o código CRC **52BB67B8**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020001146



SEI 69820198

**AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS
CAMPELINAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, avaliada e pelos banca examinadora, constituída pelos membros elencados

Prof.^a Dr.^a Carla Conti de Freitas
Orientadora-presidente (PPGE-UEG)

Prof.^o Dr. ^o Cláudio Pires Viana
Examinador interno (PPGE-UEG)

Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Brito Pereira Lima
Examinadora externa (FE - PPGE-UFG)

Prof.^a Dr.^a Andréa Kochhann Machado
Examinadora externa (PPGET - UEG)

Prof.^a Dr.^a Keides Batista Vicente
(PPGE-UEG)

A Deus, pois dele, por ele e para ele são todas as coisas.

A minha esposa Amanda, o meu amor e a minha grande parceira de vida.

A minha filha Antonella e ao meu filho Estêvão, meus maiores tesouros.

A toda a minha família e amigos, pela força e incentivo.

A todas as crianças campesinas.

AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa foi permeada de muitos desafios e aprendizados, que só se tornou possível graças a inúmeras pessoas que estiveram comigo nessa jornada e a quem externo a minha sincera gratidão.

Antes de tudo, agradeço a Deus, meu refúgio e a minha fortaleza. Sem sua Graça e amparo nada disso seria possível. Ao meu Deus toda a honra e toda a glória!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de vivenciar um ambiente de ensino e pesquisa resultando em aprendizado e crescimento acadêmico. A todos os professores e coordenação, o meu muito obrigado!

À minha orientadora Carla Conti de Freitas, obrigado por compartilhar seus conhecimentos, com dedicação, compromisso e paciência. Agradeço por toda a sua generosidade, ensinamentos e o rigor científico, que sempre esteve presente em suas orientações, gratidão por incentivar e acreditar no meu potencial.

Aos membros da banca examinadora, agradeço a disponibilidade e a generosidade em dedicar o tempo à leitura e análise desse trabalho. Muito obrigado pelas observações e contribuições que enriquecem essa pesquisa.

Aos meus pais e minha família, obrigado por sempre me apoiar e torcerem por mim. Vocês são muito importantes em minha vida e essa vitória tem um pouquinho de cada um de vocês, sobretudo, da minha mãe e do meu pai, que com seu jeito simples, não mediram esforços para que eu pudesse seguir o caminho dos estudos.

Ao município de São Luís de Montes Belos, sobretudo, à Secretaria Municipal de Educação, agradeço por permitir a realização da pesquisa e externo agradecimentos a todos os profissionais que participaram desse estudo.

E por último gostaria de agradecer à minha esposa e meus filhos, que são a base de tudo, que vivenciaram o dia a dia de todo esse processo, que torceram, sorriram e sofreram junto comigo. Agradeço imensamente a minha esposa Amanda dos Santos Silva, por estar junto comigo nessa caminhada e por sempre me incentivar, me auxiliar e tornar todo esse caminho mais leve, você também faz parte dessa vitória, obrigado por tudo, sem seu apoio nada disso seria possível! Antonella e Estevão, graças a Deus o papai conseguiu! Agora posso sair do quarto de estudos! Obrigado minha família, amo muito vocês!

A todos os amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigado!

*Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
-- Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
A sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!*

(Meus oito anos - Casimiro de Abreu, 1859)

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), tendo como objeto de análise as políticas curriculares destinadas a Educação Infantil, nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás. Como objetivo principal, buscou-se analisar em que sentido essas políticas curriculares, estabelecem articulação com as experiências e saberes das crianças camponesas, reconhecendo os modos próprios de vida no campo. De maneira específica, realizou-se uma análise das diretrizes curriculares municipais, direcionadas a Educação Infantil do Campo, observando ainda, as propostas pedagógicas/curriculares das unidades escolares do campo que ofertam Educação Infantil. Realizou-se ainda, um exame acerca dos discursos do(a) gestor(a) e professores(as) da Educação Infantil das escolas camponesas, na perspectiva de compreender a relação das políticas curriculares da educação infantil com o território camponês, e o espaço destinado as infâncias do campo, interações e brincadeiras por parte dessas políticas. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa estabeleceu como procedimentos metodológicos a realização de uma revisão bibliográfica em torno dos conceitos de Infância, Criança, Educação Infantil e Educação do Campo, realizando ainda uma análise documental com foco nas diretrizes curriculares direcionadas a Educação Infantil camponesa no município, contando também, com uma pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, junto a(o) gestor(a) e professores(as) da Educação Infantil que atuam nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos. Utilizando da técnica de análise de conteúdo, realizou-se a análise dos dados, tendo em vista três categorias de análise principais: território camponês, infâncias camponesas, interações e brincadeiras. Os resultados da pesquisa revelam que o município de São Luís de Montes Belos ainda não possui políticas curriculares específicas para a Educação do Campo, em nenhuma das etapas da educação básica: Educação Infantil ou Ensino Fundamental. As atuais políticas curriculares da Educação Infantil, são pensadas a partir de uma realidade urbana, desconsiderando o território camponês. Do mesmo modo, as infâncias camponesas não encontram espaço nas atuais políticas curriculares da Educação Infantil no município de São Luís de Montes Belos, sendo ofertado a essas crianças, um atendimento escolar por meio de salas multisseriadas, onde o espaço para as interações e brincadeiras são reduzidos. Com isso a pesquisa revela a necessidade de se pensar em Políticas Curriculares para a Educação Infantil camponesa no município de São Luís de Montes Belos, pautadas em um atendimento que valorize os saberes, experiências, e infâncias do campo, promovendo uma Educação Infantil contextualizada com a realidade camponesa.

Palavras – Chave: Educação Infantil Camponesa; Políticas Curriculares; Território Camponês; Infâncias Camponesas; Interações e Brincadeiras.

ABSTRACT

The present study is linked to the line of research work, state and educational policies of the Graduate Program in Education at the State University of Goiás (UEG), having the goal of analyzing the curricular policies aimed at Early Childhood Education (ECE), in rural schools in the municipality of São Luís de Montes Belos – Goiás. As the main objective, we seek to analyze in what sense these curricular policies, establish a link between the experience and the knowledge of the children of peasants, acknowledging their own ways of life in the field. Specifically, we carried out an analysis of the municipal curricular guidelines, aimed at Rural Early Childhood Education (ECE), also observing the pedagogical/curricular proposals of rural school units that offer Early Childhood Education (ECE). An examination was also carried out regarding the speeches of the manager and teachers of Early Childhood Education (ECE) in rural schools, with a view to understanding the relationship between early childhood education curricular policies and the rural territory, and the space intended for rural children, interactions and recreations by these policies. Adopting a qualitative approach, the research established as methodological procedures the carrying out of a bibliographical review around the concepts of Childhood, Children, Early Childhood Education (ECE) and Rural Education, a documentary analysis focusing on the curricular guidelines aimed at rural Early Childhood Education in the municipality, was also conducted, also counting on a field research, through semi-structured interviews, with the manager and Early Childhood Education (ECE) teachers who work in rural schools in the municipality of São Luís de Montes Belos. Using the content analysis technique, data analysis was conducted, taking into account three main categories of analysis: peasant territory, peasant childhoods, interactions and recreations. The results of the research reveal that the municipality of São Luís de Montes Belos does not yet have specific curricular policies for Rural Education, in any of the stages of basic education: Early Childhood Education (ECE) or Elementary School. The current curricular policies for Early Childhood Education (ECE) are designed based on an urban reality, disregarding the rural territory. Likewise, rural children do not find space in the current curricular policies for Early Childhood Education (ECE) in the municipality of São Luís de Montes Belos, and these children are offered school care through multi-grade classrooms, where the space for interactions and games is reduced. Thus, the research reveals the need to think about Curricular Policies for Rural Early Childhood Education in the municipality of São Luís de Montes Belos, based on a service that values knowledge, experiences, and childhoods of the countryside, promoting Early Childhood Education (ECE) contextualized with the rural reality.

Keywords: Peasant Early Childhood Education; Curricular Policies; Peasant Territory; Peasant Childhoods; Interactions and Recreations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Resumo da metodologia da pesquisa	Página 29
Tabela 02	Educação infantil nas Escolas Campesinas de São Luís de Montes Belos – Turmas multisseriadas	Página 126

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01	Sumário do PPP da rede municipal de educação (Etapas de Ensino)	Página 130
Imagem 02	Matriz Curricular da Educação Infantil – Pré – Escola Parcial	Página 148
Imagem 03	BNCC da Educação Infantil – Estruturação	Página 159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento Sem Terra
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- RME – Rede Municipal de Educação
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- CME – Conselho Municipal de Educação
- SME – Secretaria Municipal de Educação.

SUMÁRIO

PREÂMBULO	17
INTRODUÇÃO	22
Descrição do objeto	25
Percurso metodológico	25
Técnica de análise de dados	28
Estruturação dos capítulos	30
CAPÍTULO I – CRIANÇAS, INFÂNCIAS E O CAMPO: DE QUEM FALAMOS?	32
1.1 - Percurso histórico das concepções de infância e criança	33
1.2 - As crianças e as infâncias no contexto histórico brasileiro	38
1.3 - Crianças e Infâncias camponesas: o campo como espaço de vida e cultura.	52
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO NO CAMPO	65
2.1 - A Educação Infantil no Brasil: percursos e mudanças conceituais	66
2.2 - Educação no espaço rural brasileiro: um processo de lutas e conquistas.....	83
CAPÍTULO III – POLÍTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO INFANTIL CAMPESSINA	97
3.1 - O Currículo e as relações de poder	98
3.2 - Políticas curriculares para a Educação Infantil Camponesa no Brasil	109
CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS	117
4.1 – O reconhecimento do Território Camponesino	118
4.2 – Infâncias, Brincadeiras e Interações	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	188

PREÂMBULO

NARRATIVAS DE UM MENINO DO CAMPO, NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.¹



*Doutor agora nós já somos bons amigos,
Venha comigo, conhecer o meu além,
Para dizer que sou caipira na cidade,
Mas lá no mato eu sou um doutor também.²*

(Goiano e Geraldinho)

Começo esse texto, pedindo licença ao grandioso patrono da educação brasileira Paulo Freire, para fazer uso do verbo “esperançar”, que sempre esteve presente em minha história de vida, bem como na minha trajetória escolar e acadêmica. Mesmo que ainda não tivessem a noção do significado desse verbo, meus pais, com toda a sua simplicidade e sabedoria grandiosa, me orientaram no sentido de “ter a esperança do verbo esperançar”, e não “a esperança do verbo esperar”, como bem dizia Freire (1992), e que nas falas do meu pai, era resumido de uma forma simples: “rapadura é doce, mas não é mole”, “vamos mexer o doce, menino”!

Dessa forma, o “esperançar” acompanha a trajetória de uma criança, que aos seis anos de idade, mais precisamente no ano de 1994, deixa a capital do Estado de Goiás onde nasceu em 1988 e parte juntamente com seu pai, sua mãe e seu único irmão, para o interior do estado para morar no sítio do seu avô no município de São João da Paraúna.

Uma criança que deixa a cidade para viver no campo, deixa a energia elétrica para viver a luz de lamparina, troca o chuveiro pelo banho de bacia, troca a água gelada pelo filtro de barro, troca a casa de alvenaria pela casa de pau a pique, troca a cama de madeira pela cama de taboca, troca o colchão de espuma pelo colchão de palha, troca o pão da padaria pelo bolo frito de polvilho, troca o leite “de caixinha” pelo leite “do curral”, troca o iogurte pela coalhada, troca o chocolate pela rapadura, troca o bife pela carne de lata, troca a televisão pelo rádio, os

¹ Esse texto, foi publicado na obra “As cores de cada história – um voo nas narrativas de professores”, organizado por Carla Conti de Freitas e Michely Gomes Avelar, publicado no ano de 2024.

² Canção “Doutor e o Caipira”, composição de Valdemiro Neves Ferreira (Goiano) e Geraldo Aparecido Borges (Geraldinho), interpretação de Goiano e Paranaense. Para ter acesso a canção completa acesse o link https://www.youtube.com/watch?v=YC_H2Q9dCVM ou o Qr Code disponível na epígrafe.

desenhos pelo futebol, e várias outras trocas, mas que permanece com o que tem de mais precioso, a esperança do verbo esperar.

Essa esperança que fez uma família de agricultores familiares, com pais que não tiveram nem o primeiro grau completo, terem a noção da importância da educação. De um pai que com seu jeito simples dizia: “estude meu filho, pra virar gente”, e que muitas vezes me fazia refletir e questionar: “mas vivendo no campo, não sou gente?”. Ainda não conhecia Arroyo (2011) para embasar uma conversa e tentar convencer meu pai, que o Campo é um espaço de vida. Mas provavelmente, ele nem daria ouvidos e até diria: “esse povo, sabe de nada que nois vive aqui na roça não, deixa disso menino!”

E o que dizer de uma mãe, que acordava antes das quatro horas da manhã, para fazer o almoço que meu pai levaria para a roça, assim que saísse do curral, e que antes do galo cantar acordava duas crianças para tomar o leite com café, acompanhado de alguma quitanda preparada no dia anterior. Depois vestir o uniforme, às vezes “surrado”, pois era lavado na escova e no sabão de quadro, com água do poço, que era puxada pela carretilha, mas que estava sempre limpo e bem passado, pois tínhamos ferro de passar, aquecido à brasa do sabugo de milho que pegávamos no mangueiro.

Essas crianças que depois de arrumadas, eram conduzidas pela mãe, até o ponto em que o transporte escolar passava a uma distância de aproximadamente três quilômetros, guiada a luz de um “joão bobo”, que ao mesmo tempo que iluminava o caminho, servia para espantar os animais que ali viviam (lobos, búfalos, tamanduás, onça etc.). Quem sabe nessa época, se já conhecesse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, poderia questionar o papel do Estado e do poder público, no que se refere à obrigatoriedade de fornecer o transporte escolar próximo a residência das crianças camponesas.

E o que falar do transporte escolar? Lembranças de um ônibus de quarenta e oito lugares, banco plástico, alguns vidros das janelas faltando, muitas vezes, com a porta amarrada por uma corda, crianças sentadas no motor, na escada da porta, e que seguíamos viagem, pelas estradas de chão, nem sempre em condições adequadas. Pontes de madeira, atoleiros, mata-burros que não suportava o peso do ônibus e muitos defeitos mecânicos. Quem sabe, se o programa Caminhos da Escola, tivesse chegado uns dez anos antes a situação não teria sido diferente?

E a solução para não deixar as crianças sem aula, quando o ônibus apresentava defeito? Simples, retirar um dos caminhões caçamba, que há poucos minutos estava carregado de terra, que seria usada nas obras da prefeitura, para realizar o “transporte” desses alunos. Ou contratar um motorista, proprietário de uma camionete C-10, movida a gás de cozinha, para fazer o “transporte” dos alunos até a cidade. Solução adotada, durante seis meses, quando a ponte de

madeira, do córrego Vila Rica caiu, e passamos a usar uma rota alternativa para chegar até a escola, a qual o ônibus não conseguia realizar, devido aos atoleiros.

E onde se encontrava o conselho Municipal de Educação, o Conselho Tutelar, a Gerência do Transporte Escolar do Estado? Talvez as crianças campesinas não fossem prioridades, num projeto de educação neoliberal que como destaca Caldart (2004) tem o Campo apenas como um espaço de produção econômica e não como um espaço de vida.

Sair de casa antes das cinco horas da manhã, chegar às treze horas, apenas com o lanche da escola (quando tinha). Muitas vezes complementávamos com manga, goiaba, mexerica, caju, jabuticaba, seriguela e outras frutas que encontrávamos no caminho, quando o motorista concordava em parar por um instante, para a criançada aproveitar. Apesar de todas essas lembranças, por vezes afetivas, hoje faço um questionamento, no sentido de pensar, o porquê não tivemos a oportunidade de ter uma escola no campo, para que pudéssemos ter uma educação do campo, com o nosso jeito de pensar, brincar e ver o mundo?

Talvez uma escola do campo teria evitado vários episódios em que éramos chamados de “da roça”, “caipiras”, “Jeca tatu”. Teria evitado as atividades de geografia, as quais, tínhamos que citar os bairros da cidade, ou os endereços dos órgãos públicos, de um lugar em que pouco conhecíamos. Poderíamos produzir redações, sem o receio de não ser compreendido pelos demais colegas. Sentiríamos confortáveis, para falar das pescarias, dos banhos nos córregos e riachos, da vaca que pariu dois bezeros, da colheita do arroz, da porca e os leitões que fugiram do chiqueiro, do ninho de galinha da angola que encontramos no milharal, das vezes que saíamos escondidos das mães pra buscar coco de guariroba e macaúba, da casa da árvore que construimos com talo de buriti e embira bananeira e cipó, da folia de Reis que passou na casa dos meus avôs, da carroça nova que meu pai comprou e outras tantas histórias, silenciadas pelo medo da rejeição.

O campo que fez parte da minha infância e adolescência me acompanha até os dias de hoje. Que viu uma criança, no ano de 1994, ser impedida de continuar indo para a “escolinha” (Educação Infantil), já que o transporte escolar não levava crianças menores de sete anos de idade para a cidade. Esse mesmo campo, que viu uma criança, “esperançar”, a luz de lamparina, sonhando em se formar, para “virar alguém na vida” e ajudar os pais a ter uma vida com mais dignidade.

O campo, que presenciou um jovem, aos 17 anos, junto com sua mãe, “colar o ouvido” no radinho de pilha, do seu pai, para ouvir pelas ondas da rádio Vale da Serra AM, a relação dos aprovados no vestibular do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de São Luís de Montes Belos, no ano de 2005, e comemorar quando ouviu seu nome

anunciado pelo locutor, mas que mesmo assim, aguardou o próximo programa da emissora, repetir a lista dos aprovados, para ter a certeza, que uma nova etapa iniciaria em sua jornada de estudos, agora no Ensino Superior.

E a vida no campo continuava dividindo o tempo, entre o trabalho (ordenha, carpina, cultivo do arroz, feijão, milho, cuidado com os animais etc.) e as obrigações acadêmicas. Uma rotina que contava com um deslocamento diário, de aproximadamente doze quilômetros, do sítio até a cidade de São João da Paraúna, feito de motocicleta, em companhia do meu irmão, também acadêmico do curso de Pedagogia. Percurso complementado por outros quarenta e cinco quilômetros de viagem, dessa vez de ônibus, até a cidade de São Luís de Montes Belos, na Universidade Estadual de Goiás.

Um período em que entrei em contato com as obras de Freire, Brandão, Arroyo, Chauí, Saviani, Rousseau, Comte, Marx, Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Gadotti, Delors, Libânio entre outros. Mas que também me possibilitou conhecer e despertar a paixão pelas Políticas Educacionais, sobretudo, pela Constituição Federal e as Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde pela primeira vez pude ver a questão da Educação do Campo no ordenamento legal, ao ler o artigo 28 da LDB.

Esse momento pode ser considerado um marco, o início da minha trajetória no campo da pesquisa, pois despertei a curiosidade em investigar um objeto tão significativo em minha trajetória como estudante e que serviu como a base para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, realizado no ano de 2009. Trabalho que teve como tema, “as Políticas de Educação para o Campo e a sua relação com a prática didático - pedagógica”, a partir de um estudo de caso em uma Escola de Ensino Fundamental, localizada na zona rural do município de São Luís de Montes Belos.

Foi uma emoção, ter pesquisado e vivenciado o dia a dia de uma escola rural, a qual não tive a oportunidade de estudar, quando criança. E essa volta ao tempo, me fez lembrar de Rubem Alves, que em sua crônica: “Um caso de amor com a vida”, dizia que “o tempo pode ser medido com as batidas de um relógio, ou com as batidas do coração”, as batidas do relógio “oscila numa absoluta indiferença à vida”, diferentemente das batidas do coração que “falta a precisão dos cronômetros”, uma vez que “suas batidas dançam ao ritmo da vida – e da morte”. É esse tempo do coração, que faz com que as lembranças da infância no Campo permaneçam vivas, enquanto me mantenho vivo, mesmo que o tempo do relógio já se passou, e registra quase quatro décadas de tudo que vivenciei.

Lembranças tão significantes, que me faz, quatorze anos depois, agora como educador, me “aventurar” novamente, no campo da pesquisa, para falar de um lugar que é muito vivo em

minha história, o campo, e de uma fase da minha vida escolar que não pude presenciar morando no campo, a Educação Infantil.

Ao propor uma análise das Políticas Curriculares da Educação Infantil, nas Escolas Campesinas do Município de São Luís de Montes Belos, encontro o apoio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, sendo selecionado para a 3ª turma do programa, no ano de 2023. Um desafio grandioso, que divido com a minha orientadora, professora Dr.^a Carla Conti de Freitas, no sentido de representar uma população que por anos esteve fora das agendas políticas educacionais e que possuem o direito de ter a sua infância respeitada, para que possam construir as suas histórias a partir do lugar em que se vive.

Dessa forma, a investigação acerca das políticas curriculares para a Educação Infantil do Campo, no município de São Luís de Montes Belos, não tem como prioridade apenas a qualificação, visando à obtenção de um título de Mestre em Educação. Não que seja irrelevante, pois tenho certeza que ter um filho mestre, trará um orgulho imenso ao seu José e à dona Maria, lá da Fazenda Macaco, município de São João da Paraúna. Mas a pesquisa em fase de desenvolvimento, tem uma missão grandiosa, despertar o poder público sobre a necessidade de observar as crianças e as infâncias do campo, como um direito da população campesina, que devem ser respeitados, garantindo a possibilidade dessas crianças terem acesso, a uma Educação Infantil que seja no campo e que tenha as marcas do campo.

INTRODUÇÃO

*Como é bonito estender-se no verão
As cortinas do sertão na varanda da manhã
Deixar entrar pedaços de madrugada
E sobre a colcha azulada
Dorme calma a Lua irmã*

*Cheiro de relva, traz do campo a brisa mansa
Que nos faz sentir criança
A embalar milhões de ninhos
A relva esconde as florzinhas orvalhadas
Quase sempre abandonadas
Nas encostas dos caminhos*

*A juriti madrugadeira da floresta
Com seu canto abre a festa
Revoando toda a selva*



*O rio manso caudaloso se agita
Parecendo achar bonita
A terra cheia de relva*

³(Dino Franco e José Fortuna)

A presente pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás (PPGE / UEG) Unidade Universitária de Inhumas, estando vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. Tem como objeto de análise, as políticas curriculares destinadas à Educação Infantil, nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás e a sua articulação com as experiências e os saberes das crianças campesinas.

O contexto histórico aponta para a pouca visibilidade que se deu à Educação do Campo no Brasil, ao longo dos anos, nos seus mais diversos níveis e etapas de ensino. Por um longo período, o atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos de idade residentes no campo exerceu papel secundário no âmbito das esferas políticas, percebido como algo de valor inferior em relação à população urbana. Rosenberg e Artes (2012, p. 19) ressaltam que “[...] as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, geralmente, a

³ Trecho da canção “Cheiro de Relva”, de composição de Dino Franco e José Fortuna, interpretação da dupla Dino Franco e Mouraí. Para ter acesso a canção completa acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v4=ddngKYzFC8> ou o Qr Code disponível na epígrafe.

frequentar instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças pobres e de área urbana”, situação que se torna mais preocupante, quando se trata de países onde as desigualdades sociais são mais severas.

Nesse sentido, Nascimento (2003, p.04) destaca que “[...] a Educação do Campo ficou fora da agenda do país, ignorada e marginalizada, pois sempre esteve reduzida à escolinha rural voltada a ensinar as primeiras letras [...]”, ou seja, os direitos da população do campo, sobretudo, das crianças até cinco anos de idade, se querem foram colocados nas pautas políticas durante um longo período da nossa história, caracterizando, na percepção de Silva, Pasuch (2010) um verdadeiro “esquecimento” da Educação Infantil do Campo.

A promulgação da Constituição de 1988 foi um grande marco na conquista do direito à educação por parte do homem do campo, uma vez que a Carta Magna em seu artigo 206, assegurou que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), ou seja, mesmo não citando especificamente a Educação do Campo em seu texto, a Constituição Federal de 1988, coloca a educação como direito de todos os cidadãos, sejam residentes no campo ou cidade, sendo um mecanismo importante para a preparação do cidadão não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

Importante ressaltar que o debate sobre políticas educacionais do campo é recente no Brasil, começando a ganhar notoriedade em termos de políticas educacionais, após a década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que assegura um artigo específico (art.28) para tratar da organização pedagógica da Educação do Campo. A partir daí, tem-se uma crescente nas reivindicações por diretrizes próprias para a Educação do Campo, por parte dos movimentos sociais, sindicatos e entidades em defesa da Educação do Campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ambos contribuíram significativamente para a aprovação, no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução nº.01 de 03 de abril de 2002) estabelecendo pela primeira vez na história do país, uma política educacional própria, para a educação campesina.

Em termos de Educação Infantil, vale ressaltar a aprovação das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº.02 de 28 de abril de 2008). Uma política que trouxe avanços significativos para essa etapa de ensino, ao proibir por meio de seu artigo 3º a nucleação das escolas rurais e o agrupamento das crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental, ressaltando a obrigatoriedade do

poder público em ofertar Educação Infantil para as crianças do campo, sempre em suas comunidades, evitando o transporte dessas, para a zona urbana.

Em se tratando de Políticas Curriculares para a Educação Infantil do Campo, temos como referência, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Uma política que versa sobre a Educação Infantil de uma forma geral, mas que em seu artigo 8º, parágrafo 3º estabelece que as propostas pedagógicas da Educação Infantil do Campo, devem “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais” (Brasil, 2009), estabelecendo ainda que essas propostas pedagógicas necessariamente devem “valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural”.

Nesse sentido, pensar a Educação Infantil do Campo vai muito além de garantir o direito ao acesso das crianças campesinas à creche ou pré-escola. A elaboração de Propostas Curriculares específicas para a população Infantil do Campo, como reforça Fernandes (2004), deve partir do reconhecimento dessas crianças como sujeitos sociais e culturais que constroem sua identidade em contato com seus pares, tendo o espaço em que vive, um espaço de vida, onde se constitui a humanização com o princípio de uma educação emancipadora.

Desse modo, insiro no contexto do objeto de pesquisa, como um professor/pesquisador, mas também como uma criança do campo, que assim, não pode mais ser considerada nos aspectos biológicos, mas que tem nas lembranças, as vivências de uma infância campesina, em que brincou, trabalhou, sonhou e estudou e se constitui sujeito do campo.

Portanto, o interesse por essa pesquisa se dá nos aspectos social e científico, no entanto, o aspecto pessoal não deixa de estar presente. Ao tratar de Educação Infantil do Campo, vêm à tona a imagem de uma criança de seis anos de idade, impedida de continuar seus estudos, pois ao mudar da capital do estado de Goiás, no ano de 1994, para a zona rural de São João da Paraúna, não pode continuar a frequentar a pré-escola (escolinha) porque o transporte escolar não podia levar crianças dessa idade para a cidade e, no campo, não tinha uma escola.

Hoje, trinta anos depois desse fato, como está a situação escolar das crianças de zero a cinco anos de idade residentes no campo? A Educação Infantil do campo é mesmo uma prioridade do poder público? E agora, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na pré-escola, como está a situação das crianças campesinas? Se existe educação infantil nas escolas do campo, como é essa oferta? É uma Educação Infantil “do” campo ou “no” campo? Essas crianças interagem e brincam? Suas infâncias são consideradas

nos contextos de aprendizagem? São inquietudes pessoais que movem a realização do estudo, fazendo com que os caminhos metodológicos e científicos tragam respostas a tantas indagações.

Descrição do objeto

A investigação propôs apresentar e analisar a política curricular estruturada pelo município de São Luís de Montes Belos para o atendimento das crianças da Educação Infantil campesina e o seu alinhamento com a proposta das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002), de forma a apresentar as convergências e os pontos que ainda necessitam de adequações.

De forma específica, buscou-se analisar os documentos oficiais, diretrizes educacionais e programas pedagógicos da Secretaria Municipal de Ensino de São Luís de Montes Belos – Goiás e das unidades educacionais campesinas que ofertam Educação Infantil, examinando ainda, o processo de construção dessas políticas curriculares, de forma a compreender a participação dos agentes educacionais nesse processo, e a ligação dessas políticas com o território camponês e as infâncias do campo.

Percurso metodológico

Como destaca Marconi e Lakatos (2003, p.83), o processo de produção do conhecimento científico requer “um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando na decisão do cientista”. Nesse sentido, para compreender os fenômenos investigados, antes de tudo, torna-se necessário, planejamento e rigor científico.

Nessa perspectiva, a pesquisa estabeleceu como percurso metodológico, uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, ancorada na realização de uma revisão bibliográfica, análise documental, seguida de entrevistas semiestruturadas com o (a) gestor(a) das escolas campesinas, da rede municipal e educação, do município de São Luís de Montes Belos, e com os(a) professores(as) das turmas de Educação Infantil dessas unidades de ensino.

A opção por uma abordagem qualitativa, na realização do estudo, teve como justificativa a intenção de compreender as dinâmicas sociais que contribuem para a elaboração das políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas e que fazem com que essas políticas, muitas vezes, seja apenas uma cópia da Educação Infantil ofertada na cidade (Silva, Pasuch, 2010).

Como destaca Minayo (2001, p.14), a investigação qualitativa “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Com isso, trata-se de uma abordagem ampla do objeto, de caráter exploratório, com a intenção de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p.41).

Nessa vertente, o estudo estabeleceu um aprofundamento teórico acerca do objeto de pesquisa, tendo como suporte a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002 p.45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Buscou-se, por meio da pesquisa bibliográfica discutir e compreender os conceitos e características da Educação Infantil e da Educação Campesina que devem ser considerados na elaboração de uma proposta curricular para a Educação Infantil nas escolas campesinas.

Ainda no campo metodológico, o estudo estabeleceu a realização de uma pesquisa documental, acerca das políticas curriculares desenvolvidas pelo município de São Luís de Montes Belos, voltadas ao atendimento das crianças matriculadas nas turmas de Educação Infantil das escolas campesinas municipais. Como lembra Gil (2002), a pesquisa documental é uma abordagem que utiliza fontes escritas e registros documentais como base da sua investigação, exigindo do pesquisador habilidade, de modo que possa realizar uma seleção adequada das fontes documentais, realizando o tratamento minucioso dos dados, de modo a retratar a intencionalidade das fontes pesquisadas.

Dessa forma, a pesquisa documental proposta pela pesquisa, teve como base leis municipais, resoluções do Conselho Municipal de Educação, propostas pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Projetos Políticos Pedagógicos e propostas pedagógicas das unidades de Educação Infantil campesinas, buscando uma interpretação desses documentos à luz das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002), de modo a compreender, até que ponto as especificidades sociais e culturais das crianças do campo, matriculadas na Educação Infantil, são consideradas nas políticas curriculares municipais.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, o estudo considerou a necessidade de utilizar como instrumento de investigação, a entrevista semiestruturada. Triviños (1987, p.152) ressalta que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, haja vista que, esse tipo de investigação, além de abordar o fenômeno pela ótica de quem a vivência, possibilita, em alguns casos, novas hipóteses para a pesquisa, a partir das respostas dos entrevistados, ampliando a investigação do objeto.

Nesse sentido, a pesquisa estabeleceu como parte da investigação, a realização de entrevista semiestruturada com o(a) gestor(a) das unidades de educação campesinas, do município de São Luís de Montes Belos e com os(a) professores(as) das turmas de Educação Infantil dessas unidades de ensino, com o intuito de averiguar como se dá a participação desses sujeitos na elaboração das políticas curriculares destinadas a Educação Infantil campesina do município, investigando ainda, quais as concepções sobre a Educação Infantil do Campo, esses agentes se baseiam, no processo de elaboração e aplicação das políticas curriculares destinadas a essa etapa da educação no município.

O estudo contou com a amostragem de três unidades de ensino campesinas, localizadas no município de São Luís de Montes Belos - Goiás, nos povoados de Brasilândia (Escola Municipal Alfredo Nasser), Rosalândia (Escola Municipal de Rosalândia) e Silvolândia (Escola Municipal de Silvolândia). Atualmente o município conta com três turmas de Educação Infantil nas escolas campesinas, sendo uma turma em cada escola campesina municipal, atendendo crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos em turmas de pré-escola multisseriada. A oferta da Educação Infantil para as crianças de seis meses a três anos de idade, residentes no campo, não é disponibilizada pelo município, até o momento.

Cabe ressaltar que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças de zero a cinco anos de idade, conforme estabelece a Emenda Constitucional nº53 de 2006, que alterou inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal. Com isso, as crianças campesinas, com idade de 0 a 3 anos, tem o seu direito a creche, violado no município de São Luís de Montes Belos.

Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas, tiveram uma amostragem total de 4 (quatro) participantes. Um bloco formado pelos professores (as) lotados nas turmas de Educação Infantil, das escolas campesinas, que no município de São Luís de Montes Belos, totalizam 3 (três) profissionais, sendo 01(um) professor(a) da Escola Municipal Alfredo Nasser, 01 (um) professor(a) da Escola Municipal de Rosalândia e 01 (um) professor(a) da Escola Municipal de Silvolândia. Além de ouvir o gestor(a) das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, responsável por todas as escolas campesinas do município, uma vez

que essas unidades de ensino não possuem seus próprios diretores e coordenadores pedagógicos.

O primeiro contato com os participantes da pesquisa aconteceu apenas após a sua aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás. O projeto submetido foi apreciado pelo comitê e aprovado na data de 02 de abril de 2024, por meio do parecer n.6.737.142. A partir de então, as entrevistas com os participantes da pesquisa foram agendadas via telefone com o(a) gestor(a) das unidades educacionais campesinas do município de São Luís de Montes Belos.

As entrevistas aconteceram de forma individualizada com cada participante, sendo inicialmente apresentado os objetivos da realização da pesquisa, a metodologia adotada durante a entrevista, esclarecendo eventuais dúvidas dos participantes. Logo depois, foi entregue e lido aos participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde eles tiveram autonomia, para colaborar ou não, com o estudo. Só depois de assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas aconteceram, em um local reservado, garantindo ao participante a opção pelo anonimato.

Técnica de análise dos dados

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, que envolve a obtenção de dados descritivos e busca compreendê-los a partir dos documentos disponíveis e a perspectiva dos sujeitos participantes do estudo, a análise dos dados tem como suporte a técnica da análise de conteúdo, com referências em Bardin (2004) e Franco (2005), que “consideram a técnica da análise de conteúdo apropriada para estudos qualitativos, embora sua origem e história tenha sido em estudos quantitativos” (Freitas, 2021, p.175) .

Como destaca Moraes (1999, p.08) a:

[...] análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A técnica de análise de conteúdo, como ressalta Bardin (2004), trabalha realizando um aprofundamento do objeto, por meio de categorias de análise, uma forma de apreender do objeto, os elementos que compõem a sua constituição. No caso da pesquisa em tese, algumas

categorias de análise foram levantadas buscando compreender as construções ideológicas que permeiam os dados coletados, de modo a expressar as intencionalidades subjetivas que refletem nas políticas curriculares destinadas a Educação Infantil nas escolas camponesas, do município de São Luís de Montes Belos. Dessa forma, foram estabelecidas como categorias de análise: o território camponês, as infâncias camponesas e as interações e brincadeiras.

Nesse sentido, a organização metodológica da pesquisa foi estabelecida da seguinte forma.

Tabela 01 – Resumo da metodologia da pesquisa

Tema:	Políticas curriculares para a Educação Infantil camponesa
Problema:	Em que sentido, as políticas curriculares, para a Educação Infantil, ofertadas nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás, estabelecem a articulação com as experiências e os saberes das crianças camponesas, reconhecendo os modos próprios de vida no campo?
Objetivos	Geral: Investigar as políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos, e a sua ligação com as especificidades socioculturais das crianças do campo.
	Específicos: - Analisar as Diretrizes Curriculares do município de São Luís de Montes Belos, direcionadas a Educação Infantil do Campo. - Verificar as propostas pedagógicas/curriculares das unidades de Educação Infantil camponesas do município de São Luís de Montes Belos e sua vinculação com as políticas curriculares da Educação Infantil do Campo. - Examinar o processo de construção das políticas curriculares da Educação Infantil para as escolas camponesas, no município de São Luís de Montes Belos - Identificar os espaços ocupados pelo território camponês, às infâncias camponesas e as interações e brincadeiras, nas atuais políticas curriculares da Educação Infantil camponesa, no município de São Luís de Montes Belos.
Tipo de pesquisa	Quanto à natureza: Exploratória Quanto a forma de abordagem do problema: Qualitativa Quanto aos fins da pesquisa: Interpretativo Quanto ao método da pesquisa: Pesquisa de campo
Técnica de pesquisa	Revisão bibliográfica Análise documental Entrevista semiestruturada
Técnica de análise	Análise de conteúdos
Categorias	Território camponês
	Infâncias camponesas
	Interações e brincadeiras

Fonte: Pesquisador

Estruturação dos capítulos

Além da seção introdutória e das considerações finais, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Nos prólogos de cada capítulo, na introdução e conclusão, foram utilizados trechos de músicas do gênero sertanejo raiz, que além de ser uma marca da cultura campestre no Brasil, suas mensagens correlacionam com o universo rural, com a questão da infância e a identidade dos sujeitos do campo.

No primeiro capítulo, “Crianças, Infâncias e o Campo: de quem falamos?”, realizou-se inicialmente, uma análise dos conceitos de criança e infância, constituídos ao longo da história. O capítulo retrata ainda, a forma com que esses conceitos foram moldados no contexto histórico brasileiro, marcado por desigualdades regionais, sociais e culturais. Dessa forma, partindo de uma análise histórica do conceito de infância e criança, o capítulo propôs investigar quem são as crianças do campo e a forma que vivenciaram/vivenciam a suas infâncias no Brasil.

Por meio de uma fundamentação teórica, com base em Ariès (1986), Corsaro (2011), Kuhlmann Jr. (2000), Melo (2021), Priore (2011), Sarmiento (2007), e outros, o primeiro capítulo destaca as particularidades culturais, sociais e econômicas que moldam as infâncias, ressaltando o desafio enfrentado pelas crianças campestres na constituição de uma identidade própria, diante das pressões externas, como as políticas neoliberais, que contribuem para homogeneizar a educação e a infância.

No segundo capítulo, “Educação Infantil e Educação do Campo”, foram apresentados os principais modelos de atendimento institucional às crianças de zero a cinco anos de idade, ao longo da história brasileira, chegando à atualidade, onde a Educação Infantil torna-se uma etapa da Educação Básica, tendo uma finalidade educacional própria (artigo 29 da LDB). Do mesmo modo, a discussão sobre a Educação do Campo no Brasil, apresentada nesse capítulo, ressaltou o processo contínuo de lutas e conquistas das comunidades do campo em busca de uma educação capaz de respeitar e valorizar suas especificidades culturais e sociais, com destaque para o papel dos movimentos sociais em defesa do campo, fundamentais nos avanços em termos políticos, estruturais e curriculares, para a Educação do Campo no Brasil. As discussões elencadas neste capítulo são fundamentais para compreender a Educação Infantil Campestre que se apoia tanto nas políticas da Educação Infantil quanto nas políticas da Educação do Campo.

No terceiro capítulo, “Políticas Curriculares e a Educação Infantil Campestre”, buscou-se compreender as relações de poder presentes na constituição das políticas curriculares. Por meio de uma revisão bibliográfica com suporte em Apple (1982), Arroyo (2013), Moreira

(2009) Sacristán (2013) e outros, o capítulo destaca as intencionalidades e ideologias constituídas no âmbito das políticas curriculares que eliminam a sua neutralidade, sendo um elemento importante de dominação sociocultural por parte dos detentores do poder. Dessa forma, no capítulo, apresenta as políticas curriculares da Educação Infantil campesina, ressaltando as intencionalidades dessas políticas, que a partir dos anos 2000, passa a ter visibilidade, sobretudo, após a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de 4 anos de idade, residentes no campo ou na cidade.

Já o quarto e último capítulo, 'Educação Infantil no espaço rural do município de São Luís de Montes Belos', traz uma síntese das políticas curriculares destinadas ao atendimento das crianças da Educação Infantil, nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos no ano de 2024. O capítulo realiza uma análise documental, tendo por base o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação, analisando ainda as políticas pedagógicas/curriculares das escolas campesinas do município, com referência aos Regimentos Escolares, Projetos Políticos Pedagógicos e os projetos pedagógicos desenvolvidos com as turmas da Educação Infantil dessas instituições educacionais. O quarto capítulo, traz ainda os discursos das professoras e da coordenadora das escolas campesinas no município de São Luís de Montes Belos, que detalham as características do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de Educação Infantil, a partir das atuais políticas curriculares disponibilizadas pelo município para a Educação Infantil campesina.

Tanto a análise documental quanto a análise das respostas dos agentes educacionais, propostas no quarto capítulo, tem como técnica a análise de conteúdo, fundamentado em Bardin (2004) e Franco (2005). Dessa forma, a análise se desenvolve a partir de algumas categorias específicas, sendo elas: o território camponês, infâncias campesinas, brincadeiras e interações.

Finalizando, apresentam-se as Considerações Finais, trazendo as reflexões acerca do objeto pesquisado, apontando os pontos positivos e as lacunas existentes nas atuais políticas curriculares elaboradas pelo município de São Luís de Montes Belos e pelas escolas campesinas que objetivam o atendimento das crianças campesinas matriculadas nas turmas de Educação Infantil.

CAPÍTULO I - CRIANÇAS, INFÂNCIAS E O CAMPO: DE QUEM FALAMOS?

*Se eu pudesse voltar aos meus tempos de criança,
Reviver a juventude com muita perseverança,
Morar de novo no sítio, na casa de alvenaria,
Ver pássaros cantando quando vem rompendo o dia,*

*Eu voltaria a rever o pé de manjeriço,
A Corruíra morando lá no oco do mourão,
Os bezerros no piquete e nossas vacas leiteiras,
O papai tirando leite bem cedinho na mangueira,*

*Eu voltaria a rever o Ribeirão Taquari,
Com suas águas bem claras onde pesquei lambari,
O nosso carro de boi, o monjolo e a moenda,
As vacas Maria-Preta, Tirolesa e a Prenda,*

*Na varanda tábua grande cheia de queijo curado,
E mamãe assando pão no forno de lenha ao lado,
Nossa reserva de mata, linda floresta fechada,
As trilhas fundas do gado retalhando a invernada.⁴*



(Liu e Valdemar Reis)

Ao colocar em debate as políticas curriculares para a Educação Infantil no campo, é primordial falarmos dos sujeitos que são impactados por tais políticas. Crianças que vivem no espaço rural brasileiro, marcadas por experiências sociais e culturais diversas. Camponeses, ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, indígenas que constituíram sua cultura e organização social no decorrer da história e que estabeleceram diferentes formas de vivenciar a infância.

Neste capítulo, tem-se como objetivo explorar quem são as crianças do campo e de que maneira vivenciam as suas infâncias. Para isso, busca-se inicialmente uma compreensão, dos conceitos de criança e infância, que foram constituídas ao longo da história, impactados pelas diversas mudanças políticas, econômicas e sociais, que deram a esses conceitos, características próprias em cada momento histórico. Nessa mesma vertente, discute-se como as crianças e as

⁴Trecho da canção “Jeitão de Caboclo”, de composição de Liu e Valdemar Reis, interpretação da dupla Liu e Léo. Para ter acesso a canção completa acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=Ju2Ixx9XUrA> ou o Qr Code disponível na epígrafe.

suas infâncias foram consideradas no decorrer da história brasileira, marcada por disparidades econômicas, regionais, sociais e culturais.

A partir dessas considerações iniciais, o estudo busca apresentar as vivências e características das infâncias camponesas. São analisados os múltiplos fatores (políticos, econômicos, sociais e culturais) que envolvem esse fenômeno e que definem as formas com que as crianças e suas infâncias são consideradas pelos povos do campo. Através de uma abordagem crítica, a pesquisa reforça a necessidade de legitimar as experiências e as diferentes infâncias que acontecem em contextos rurais historicamente marcados pela desigualdade cultural, ética e social.

1.1 - Percorso histórico das concepções de infância e criança.

Os conceitos de criança e de infância são construções sociais, que se relacionam às compreensões constituídas ao longo da história, tendo em vista os diferentes espaços, culturas e sociedades em que viveram adultos e crianças. Dessa forma, é necessário compreender que sempre existiram crianças, no entanto, o seu estatuto, enquanto sujeito social e histórico, nem sempre foi considerado. São as diferentes formas de ver a criança ao longo da história, que foram moldando o modelo de infância que temos atualmente. Com isso é necessário compreender o percurso histórico dessas concepções, para uma melhor compreensão da infância como uma categoria geracional presente na contemporaneidade.

Etimologicamente o termo “infância”, do latim *in-fans*, refere-se a falta de linguagem. Essa característica, própria das crianças em seus primeiros anos de vida, era vista na tradição filosófica ocidental, como destaca Peloso (2015), como uma marca da falta de racionalidade da criança. Airès (1986), ressalta que na Idade Média, não se via a criança como um ser de possibilidades (físicas, intelectuais, sociais) contemplado como uma categoria social.

Com isso, na Idade Média, forma-se uma concepção de infância como um período transitório, em que a criança necessariamente deve passar para chegar a fase adulta. Um período, conforme pontua Airès (1986), marcado pela inexperiência, incapacidade e dependência das crianças em relação aos adultos, vistos como responsáveis por conduzir as crianças à sua maturidade. Dessa forma, “na Idade Média, as crianças foram consideradas somente do ponto de vista biológico. Logo, seu estatuto social não foi conjugado” (Peloso, 2015, p.30) sendo vista em suas limitações e dependência, como destaca Sarmiento, (2007, p.29):

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. *A infância como idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latrina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala.

Recorrendo aos estudos de Fochi, Gomes, Redin (2013), nota-se que as relações entre os adultos e crianças, no período da Idade Média, estavam voltadas prioritariamente aos cuidados físicos, como forma de garantir a sua sobrevivência. “As crianças bem pequenas eram cuidadas com certa distinção, devido ao alto risco de mortalidade. Mas logo passavam a partilhar da vida dos adultos em suas experiências de trabalho e lazer” (Fochi, Gomes, Redin 2013, p.07). Como expõe Ariès (1986, p. 156), não tinha se estabelecido o sentimento de infância:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância, não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ele ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Corsaro (2011) destaca que entre os séculos XV e XVI, não havia separação entre o mundo infantil e o mundo dos adultos. Não existia um tratamento diferente à infância, de modo que, até esse momento, não se tinha “[...] crianças caracterizadas por uma expressão particular. E sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1986, p.51). Esse pensamento em torno da criança e da infância podia ser verificado até mesmo no modo que as crianças se vestiam na época:

[...] o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição (Ariès, 1986, p.69).

A partir do século XVII, com o advento do racionalismo científico, a visão em torno da criança sofre mudanças substanciais. O racionalismo coloca a razão como o caminho para se chegar ao conhecimento verdadeiro, sendo o indivíduo o responsável por alcançar a plenitude da sua racionalidade. Na concepção de Corsaro (2011), a criança passa a ser vista como um indivíduo que precisa de preparação para a vida adulta, e esse processo aconteceria na infância:

Dessa forma, perdem-se referências tradicionais que faziam da infância uma etapa apenas biológica da vida humana, na qual a natureza agiria sem a necessidade de grandes intervenções externas. A criança passa a ser objeto de preocupação das sociedades que querem potencializar o presente para preparar seu futuro (Dourado, 2009, p.02-03).

As relações familiares também sofrem alterações nesse período. O sentimento de família, até então inexistente, começa a despertar com a acessão da burguesia. Uma nova concepção de vida conjugal, difunde a partir do século XVIII, como lembra Ariès (1986), reforçada pelo ideário da família patriarcal, onde o homem e a mulher passam a ter funções específicas no âmbito familiar e no cuidado com as crianças. Na figura masculina, centralizava-se os valores familiares, do exemplo pelo trabalho e a provisão do lar, sendo a mulher, ainda sem grandes participações na vida econômica, a grande responsável pela criação e educação dos filhos. A figura da mãe ganha espaço também como aquela que transmite afetividade, por meio do amor materno.

Desse modo, o cuidado antes visto, como meio de garantir a sobrevivência das crianças, agora passa a ser também uma demonstração de carinho e preocupação dos adultos, que passam a ter a função de tornar essas crianças pessoas de razão e honra. Como destaca (Corsaro, 2011, p.19), “[...] a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional”. Como destaca Ariès, (1986, p.163)

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e racionalidade dos costumes.

Ainda no século XVIII, a concepção de criança, passa por mudanças importantes, sendo redimensionada no contexto social. Na percepção de Peloso (2015), o advento do Iluminismo e os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) foram primordiais para romper com a ideia da criança como um sujeito a ser moldado, inaugurando uma nova fase da infância, como um período específico de desenvolvimento da criança. Sarmiento (2007, p.28) ressalta que:

Os séculos XVII e XVIII que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem um período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e

constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, começa a se pensar na infância como uma categoria social, em que as crianças têm o seu mundo próprio. Com isso, destaca (Airès, 1986, p. 276) “novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização.” Desse modo, abre uma gama de estudos sobre as crianças e o seu desenvolvimento no campo biológico, psicológico e social, colocando a infância como um período do desenvolvimento humano, em que a formação humana se inicia.

Como pontua, Peloso (2015, p.31), nesse momento, “As crianças passam a ter um mundo próprio e apropriar do que lhes era específico: processos educacionais, brinquedos, brincadeiras e outros elementos.” Nesse sentido, as instituições educacionais passam a ter um papel importante, inaugurando o que Sarmiento (2011) denomina de institucionalização da infância. Nesse momento, “[...] a criança deixa de ser um assunto exclusivamente privado e passa a ser preocupação dos debates públicos dos mais diferentes tipos. Um aparato pedagógico se constrói para atender a essa criança que não mais poderia ser educada pela família (Dourado, 2009, p.03).

Com a Revolução Industrial e a expansão do capitalismo no século XVIII, novos arranjos sociais foram se constituindo. O mundo passa a vivenciar um processo de urbanização, motivado pela industrialização, impactando os processos de trabalho, de produção, de consumo e as relações sociais. Nessa ótica, “os processos sociais e econômicos que sustentam a consolidação do capitalismo são os principais elementos geradores das mudanças no papel das crianças na sociedade” (Dourado, 2009, p.02).

A partir do processo de industrialização, iniciado no século XVIII, a estrutura familiar, tem mudanças significativas, a começar pela inserção das mulheres no mercado de trabalho. Com isso: “A infância passa a ser “visível quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos” (Leite, 2001, p.20). Com isso, como destaca Dourado (2009) a criança passa a ser vista como um “problema social”, de responsabilidade das famílias e do poder público, que passa a criar mecanismos para atender essas crianças, por meio da institucionalização, como é o caso das creches, pré-escolas e escolas.

Como ressalta Sarmiento (2007, p.207), “o interesse pela infância é relativamente recente”. Do ponto de vista da sociologia, a criança passa a ser vista como um ator social e a

infância como um processo de construção social apenas após o século XVIII. Antes, “as crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização” (Corsaro, 2011, p.18). Com a isso, as crianças passam a ser consideradas em seu estatuto, como seres históricos e sociais, muito por conta dos estudos sociais acerca da infância, que dão início à chamada Sociologia da Infância:

Esse campo de estudos vincula a infância à sua condição social sem, no entanto, desconsiderar o aspecto biológico que estrutura a categoria geracional infância, desmistificando o mito da criança global, única, com comportamentos, sentimentos, pensamentos, gostos padronizados, contribuindo, assim, para uma visão da criança plural, contextualizada, constituída na realidade histórico-social na qual se insere. O olhar atento às condições sociais, econômicas e históricas, portanto, foi crucial para a definição da SI como fundamentação teórico-metodológica para este estudo, tendo em vista a opção por estudar o protagonismo das crianças em territórios rurais (Melo, 2021, p.39).

Nesse sentido, as concepções contemporâneas de infância passaram a considerar a criança como um ser histórico-social, vistas como “agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”(Corsaro, 2011, p.15). Uma concepção que pensa a criança como um sujeito ativo, que vive e produz a sua história, em contato com os seus pares em diferentes momentos históricos.

A infância como um conceito, historicamente constituída, possibilita a sua pluralidade. Desse modo, assim como pontua Sarmiento (2007) não se pode falar em uma visão única e universal de crianças e de infâncias. Nessa perspectiva:

O entendimento de que, ao falarmos de infância, estamos nos referindo a muitos, e não a um único modelo de viver a infância, pluraliza e envida a compreender os modos como tais sentimentos, os das infâncias, são construídos nas distintas sociedades, nos distintos tempos e pelos distintos sujeitos (Fochi, Gomes, Redin, 2013, p.07).

Chegamos à contemporaneidade, com uma concepção da criança como um agente social ativo e transformador, que vivencia e produz a sua cultura. Desse modo, as experiências humanas tornam a infância uma categoria geracional, histórica e multicultural. Uma pluralidade de infâncias refletidas pelas vivências de cada povo, e o seu modo específico de ver a criança e suas possibilidades, sendo por isso, necessário, um olhar atento e inclusivo, de modo que possamos compreender os contextos particulares que fundamentam as infâncias das crianças camponesas no Brasil.

1.2 As crianças e as infâncias no contexto histórico brasileiro.

Os estudos sobre a história social da Infância no Brasil ainda são recentes. Os estudos de Sarmiento (2007) demonstram que a infância como objeto de análise da Sociologia, ganha ênfase na Europa, apenas a partir do século XVIII, quando a criança passa a ser compreendida não apenas pelos fatores biológicos e geracional, mas também como um sujeito histórico, com suas particularidades e possibilidades. Nesse sentido, os estudos de Philippe Airès, a partir de 1960, são referências no campo da historiografia da Infância, sendo que no Brasil, apenas após o século XIX, começam as produções sobre a história social da infância nacional, com referência às pesquisas de Mary Del Priore, a partir da década de 1990.

Dessa forma, a história das crianças e das infâncias no Brasil foi registrada a partir do século XVI, com a chegada dos portugueses. Na percepção de Peloso (2015), não se pode dizer que não existiam crianças em infâncias no Brasil antes de 1500, mas, de fato, a historiografia dessas crianças e seus modos de viver a infância foram silenciados por anos, tendo por muito tempo, registros de uma visão europeia que em muitos momentos escandalizava com os costumes e tradições dos nativos.

Como destaca Peloso (2015, p.39), “é possível encontrar na literatura que trata da História da Educação da Infância no Brasil [...] que a forma de atender a criança esteve intimamente embasada no tratamento dado às crianças na Europa”. Dessa forma, a constituição do conceito de infância no Brasil torna-se uma junção da visão europeia com as infâncias aqui existentes e as constituídas a partir de processos históricos como a escravidão e a emigração no século XVIII. Com isso, “para compreender como se construiu historicamente a representação da criança no Brasil, precisamos nos deparar com categorias diversas de infância” (Dourado, 2009, p.10).

Peloso (2015) ressalta que a historiografia das crianças no Brasil tem início ainda nas embarcações portuguesas no século XVI, quando essas eram trazidas da Europa para os territórios brasileiros, servindo às embarcações por meio de trabalhos, muitas vezes forçados, chegando a ser exploradas sexualmente. Os pajens, grumetes e órfãs do rei, como eram conhecidas as crianças das embarcações portuguesas enfrentavam na verdade histórias de tragédias pessoais e coletivas, como destaca Ramos (2010, p.70):

Os meninos não eram ainda homens, mas eram tratados como se fossem, e ao mesmo tempo eram considerados como pouco mais que animais cuja mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. As meninas de 12 a 16 anos não eram ainda mulheres, mas em idade considerada casadura pela

Igreja Católica, eram caçadas e cobiçadas como se o fossem. Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer.

Ao destacar a historicidade da infância e das crianças no período das grandes navegações, pode-se perceber o tratamento que existia em relação à infância, como destaca Dourado (2009), sobretudo, em relação às crianças de classes baixas, que eram recrutadas para compor as navegações, muitas vezes vistas como uma possibilidade para as famílias obter alguma vantagem financeira junto à Coroa portuguesa, haja vista, que como destaca Ramos (2010, p.28):

Para os pais destas crianças – consideradas um meio eficaz de aumentar a renda da família –, alistar seus filhos entre a tripulação dos navios parecia sempre um bom negócio. Eles, assim, tanto podiam receber os soldos de seus miúdos, mesmo que estes viessem a perecer no além-mar, quanto livravam-se de uma boca para alimentar. Tampouco a alta taxa de mortalidade a bordo dos navios – algo em torno de 39% dos embarcados – os assustava. Isso porque além de as crianças serem consideradas como pouco mais que animais, a alta taxa de mortalidade em Portugal fazia com que a chance de morrer vítima de inanição ou de alguma doença em terra fosse quase igual, quando não maior do que a de perecer a bordo das embarcações.

Dessa forma, o Sentimento de Infância, destacado por Phillippe Ariès (1986), que começava a despertar na Europa no século XVI e que resultou na separação do mundo dos adultos e das crianças, não se encontra presente nesse processo, uma vez que “ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento” (Ramos, 2010, p.70).

Já em terras brasileiras é importante ressaltar a visão dos portugueses no século XVI, em relação aos nativos e como as crianças e infâncias foram consideradas nesse processo. Como pontua Peloso (2015, p.39):

No início do século XVI, a criança, no Brasil, foi compreendida como uma pessoa que necessitava ser domesticada, a partir do ideário católico e dos interesses da Coroa Portuguesa. Nesse contexto, a criança indígena era compreendida como um selvagem, um corpo que deveria receber o dom de Deus.

Peloso (2015) destaca que no século XVI já existia uma pluralidade de crianças e infâncias no Brasil, representadas pelos indígenas. “Essa rotina, porém, seria totalmente alterada no processo de colonização implantado por Portugal, a partir de 1500” (Dourado, 2009, p.11-12), pelo trabalho dos jesuítas, que se iniciaram a partir de 1549. Inicia-se um processo de

aculturação indígena, que tinha como foco as crianças, como expõe Chambouleyron, (2010, p.80):

Além da conversão do “gentio” de um modo geral, o ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa. Preocupação que, aliás, também estava expressa no Regimento do governador Tomé de Sousa, no qual o rei dom João III determinava que “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristão.

Houve uma tentativa inicial de buscar o acultramento da população indígena através da conversão dos adultos, porém, os estudos de Chambouleyron (2010), demonstram que o processo foi permeado por muita resistência e conflito por parte destes. Com isso, houve uma mudança de estratégia por parte da Companhia de Jesus, que passou a ver na criança o caminho mais fácil para impor os seus objetivos, uma vez que a visão que se tinha da criança na época era de um ser que precisava ser preparado para a vida adulta.

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento “que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel blanco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (Chambouleyron, 2010, p.83)

Destaca-se nesse momento, o papel da Companhia de Jesus, que propunha um ensino baseado nos princípios religiosos de modo que pudesse converter os indígenas, tornando-os doutrinados e com as virtudes esperadas pelo catolicismo. Chambouleyron (2010, p.80), destaca que “muito embora a Companhia de Jesus houvesse nascido, na primeira metade do século XVI, como ordem essencialmente missionária, aos poucos foi também se transformando em uma “ordem docente”, com isso passou a adotar alguns métodos de Ensino, como o famoso *Ratio Studiorum*.

Os estudos de Priore (2010), demonstram que, apesar de não ser a prioridade, as escolas jesuítas abriam espaço para o brincar, muitas vezes apresentando brincadeiras europeias, que serviam como uma metodologia de doutrinação dessas crianças, misturando a algumas brincadeiras já conhecidas pelas crianças indígenas. Dessa forma:

Nas escolas jesuíticas, o lazer ficava por conta do banho de rio e no “ver correr as argolinhas”. Tradição lusa antiquíssima, essas consistiam em uma forma de “justa” na qual se deixava pender de um poste ou árvore enfeitada, uma argolinha que devia ser tirada pelo cavaleiro em disparada. “Ensina-mo-lhes jogos que usam lá os meninos do Reino, conta, entusiasmado, o padre Rui Pereira em 1560 [...] Brincava-se, também, com miniaturas de arcos e flechas ou com instrumentos para a pesca. Outras brincadeiras: o jogo do beliscão, o de virar bunda-canastra, o jogo do peia-queimada, além de ritmos, cantos, mímicas feitas de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre, mas repetidora de um desenho invisível e de uma lógica misteriosa e mecânica. Piões, papagaios de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos, confeccionados em pano, madeira ou barro, eram os brinquedos preferidos. A “musicaria” atraía loucamente: crianças indígenas adoravam instrumentos europeus como a gaita ou o tamboril que acompanhavam, segundo os cronistas jesuítas, ao som de maracas e paus de chuva. A participação em festas com música atraía crianças de todos os grupos sociais. Alegando procissões, enfeitados com carapuças cobertas de pedrarias e flores, animavam coreografias e cantos em homenagem a determinado santo da igreja católica ou em homenagens aos governadores recém-chegados de Portugal (Priore, 2010, p.143-144).

No entanto, os jesuítas não deixavam de lado a sua preocupação com a formação dos princípios e das virtudes cristãs e europeias para com as crianças indígenas. O aculturamento era visto como a principal missão dos jesuítas e, dessa forma, o autoritarismo se fazia presente em muitas de suas ações, como destaca Priore (2010, p.142):

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O “muito mimo” devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos.

Em leitura a Peloso (2015), nota-se que a historiografia da infância brasileira, no período colonial, encontra-se marcada por processos discriminatórios culturais, ligados a uma visão eurocêntrica de formação humana, cuja preocupação não era apenas na formação de valores e princípios, mas também na formação de sujeitos úteis para servir como mão de obra à Coroa portuguesa. Kuhlmann Jr, (2000, p.469), aponta que:

O nosso "pluralismo étnico e cultural" carrega as marcas de urna colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se assentou no regime escravista, que constituiu sua população produtiva explorando indígenas, africanos, europeus e asiáticos que sobreviveram ao exílio.

Conforme afirma Peloso (2015, p.38), “é importante salientar que as infâncias das crianças indígenas e negras são infâncias marcadas pela violência e pela negação junto ao

estatuto da sociedade brasileira”. Desse modo, os aspectos corriqueiros da infância dessas crianças, como demonstra Scarano (2010) eram, de certo modo, desconsiderados nos registros que se tinha das crianças nesse período.

Vivendo no regime de escravidão que vigorou no Brasil entre os séculos XVI e XIX, as crianças negras, não tinham a mesma relação familiar como as crianças brancas, filhas dos colonos. Conforme expõe Dourado (2009, p.13), “muitas vezes as crianças escravas eram separadas de seus pais e, segundo censos realizados no Brasil nos séculos XVIII e XIX, já desde os três anos de idade as crianças negras apareciam como destinadas ao trabalho doméstico ou a atividades agrícolas”. Nesse sentido, essas crianças viviam realidades distintas, muitas vezes usadas desde as primeiras idades, para servir aos senhores, como destaca Scarano (2010, p.162):

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos.

O que marca esse período é a tirania a qual eram submetidas as crianças negras no Brasil. Dourado (2009, p.14) destaca que “[...] as crianças e adolescentes das famílias ricas se habituaram desde cedo, no Brasil, a reproduzir comportamentos autoritários e por vezes tirânicos face aos escravos adultos ou crianças que trabalhavam em suas residências.” Com isso, perpetuava a exploração e a visão de inferioridade, para com as infâncias das crianças escravizadas.

Conforme os estudos de Mattoso (2016), a infância para os escravizados era dividida em duas idades: a primeira de zero aos oito anos, quando a criança ainda não participava das atividades do tipo econômico, que exigia força física, e a segunda idade, correspondente quando as crianças já entravam no mundo dos adultos na condição de aprendiz, sendo chamadas de “moleque” ou “moleca”. Nesse contexto, as crianças negras eram fadadas a uma vida dura e cruel, limitando assim, as possibilidades de vivenciar brincadeiras e experiências, próprias do período da infância.

Há de se destacar algumas leis que entraram em vigor ainda no período colonial e o seu impacto na vida das crianças negras no Brasil. A primeira, trata-se da Lei do Ventre Livre, que entrou em vigor em 1871, determinando livres as crianças que nascessem a partir da data de 28 de setembro de 1871. Alguns questionamentos passaram a ser feitos com a aprovação dessa lei, uma vez que se restava a dúvida de como seria o futuro dessas crianças livres, tendo em vista que as mães não foram beneficiadas pela normativa, como destaca Peloso (2015, p.43):

A população nascida livre poderia ser entregue ao Governo mediante indenização ou permanecer sob os cuidados dos escravocratas até completar 21 (vinte e um) anos. A Lei do Ventre livre é passível de inúmeros questionamentos, dentre eles podemos questionar que tipo de liberdade essas crianças “ganharam”, se suas mães continuavam escravas e, de certa forma, elas também?

Os estudos de Scarano (2010), demonstra que as crianças negras, mesmo após a Lei do Ventre Livre, continuavam convivendo com as mazelas da escravidão. Realidade essa que perpetuou mesmo após a abolição da escravatura no Brasil no ano de 1888, um processo motivado muito mais por exigências internacionais, do que pela vontade da Coroa portuguesa, que via na escravidão um modelo econômico vantajoso. Dourado (2009, p.15) assevera que “depois da libertação dos escravos, as crianças negras vão continuar a realizar tarefas semelhantes às que faziam durante o período escravocrata, tanto no espaço doméstico, quanto nas propriedades rurais”, uma vez que, os mais de dois séculos de escravidão, não possibilitaram aos negros, direitos e condições para viverem com dignidade através do seu trabalho, muitas vezes se submetendo a situações análogas a escravos.

Com o processo de abolição da escravatura novas formas de viver a infância foram se cristalizando no Brasil. Como destaca Peloso (2015, p.43-44), “com o fim da escravização negra e do incentivo à migração europeia, a forma de compreender a infância no Brasil foi alterada, principalmente pela influência do processo de imigração e de urbanização”. Os emigrantes que aqui chegaram, muitos provenientes da Europa e Ásia, possuíam culturas diferentes e formas distintas de tratar as crianças e suas infâncias. No entanto, pelas condições que chegavam ao Brasil, essas crianças muitas vezes eram submetidas ao trabalho junto a suas famílias, como forma de contribuir para a renda familiar.

Dessa forma, os primeiros anos de colonização do Brasil é marcado por diferentes concepções de infância, sendo que nos casos dos indígenas, escravos e imigrantes, as crianças eram impossibilitadas de vivenciar esse período, uma vez que o trabalho tomava o espaço das brincadeiras. Nessas circunstâncias, há uma nítida priorização das infâncias brancas, da elite, onde adotava-se a concepção de infância como uma etapa de preparação para a vida adulta, motivada por um sentimento de infância, que começava a despertar no continente europeu.

Pelo exposto, vamos afirmando que uma das marcas da história da infância no Brasil é a disparidade entre as diversas infâncias, sublinhando o esquecimento da criança e da sua humanidade frente a sua classe social, raça e etnia. Deparamo-nos, então, com uma contradição, dentre tantas outras que permeiam a história da infância: algumas crianças não eram entendidas como pessoas, sujeitos sociais, mas eram aceitas como mão de obra, sobretudo as

indígenas e as negras, no período em questão. As crianças de variantes origens eram todas subjugadas a uma mesma concepção de infância, mas marcadas pela diferença de tratamento, sem que houvesse igualdade de direitos nessa diferença (Peloso, 2015, p.42).

Leite (2001, p.20) ressalta que “no século XIX, a criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem”. Com isso, até mesmo, a forma de se nomear as crianças, eram distintas, uma marca intencional, para demarcar as diferentes formas pelas quais as crianças eram tratadas nesse período.

[...] havia uma denominação para designar a diferente origem da criança. Logo, no que pese às crianças negras: moleque ou moleca; às crianças indígenas: curumins; e às crianças brancas: sinhozinho e sinhazinha. Os curumins, ao se tornarem juvenzinhos, eram escravizados. Os moleques e as molecas conviviam juntamente com os sinhozinhos e as sinhazinhas, de modo que tinham a convivência limitada até os sete anos. Posteriormente, aqueles eram destinados ao trabalho, viravam mão de obra e passavam a servir a estes. Os sinhozinhos e as sinhazinhas, por sua vez, rumavam aos estudos (Peloso, 2015, p.41).

Tem se no Brasil, uma infância marcada por diferentes formas de tratamento, onde “a família só tinha sentido e significado para as pessoas brancas (Peloso, 2015, p.42)”. Sendo a história da infância no Brasil, marcada por anônimas tragédias (escravidão, violência sexual, abandono e infanticídio) a qual foram submetidas milhares de crianças desde os séculos XVI e XVII. Como expõe Leite (2001, p.20):

O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre as camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram.

Dessa forma, as primeiras iniciativas relacionadas à proteção da infância no Brasil, foram de caráter assistencialistas, buscando resolver as questões da mortalidade infantil e do abandono de crianças. Com destaque, tem-se a criação das primeiras Rodas dos Expostos no Brasil no ano de 1734, um mecanismo que já existia na Europa e que buscava acolher as crianças que, por diversos motivos (financeiro, tradição, falta de afetividade), eram abandonadas pelos pais. Como ressalta (Marcílio, 2001, p.53-54):

O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-

lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou casas de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das crianças morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas.

No Brasil, a roda dos expostos cumpriu um papel importante uma vez que “quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (Marcílio, 2001, p.53), iniciando ainda no período colonial no ano de 1726, com as primeiras rodas implantadas em Salvador, Rio de Janeiro e Recife, se espalhando por outras cidades brasileiras, tendo o último registro já no século XVIII, na década de 1950.

Como pontua, Peloso (2015), a roda dos expostos recebia não apenas crianças das classes baixas, sem condições de criar os seus filhos. Até mesmo crianças de classes altas eram deixadas na roda para o acolhimento, uma vez que a prática do aborto e do abandono das crianças era algo comum até então, visto como um meio para a resolução de problemas econômicos, sociais e familiares. Marcílio (2001, p. 71), destaca que:

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor, evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de natalidade.

Kulmann Jr. (2000, p.473) ressalta que “as Casas de Expostos recebiam bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los às amas que os criaram até a idade de ingressarem em internato”.

Nesse sentido, como destaca Kulmann Jr. (2000), até o início do sistema republicano brasileiro, as ações em relação às crianças, em especial as negras, indígenas e brancas pobres, se resumiam em ações de assistencialismo, buscando conter os níveis de mortalidade infantil. Como pontua Peloso (2015, p.44) “não há evidências de políticas específicas, tampouco atendimento da educação direcionado” a essas crianças até o século XVIII.

Dessa forma, as primeiras instituições de atendimento às crianças no país, que surgiram ainda no século XVIII, foram os asilos, cumprindo com o papel de atender por meio de uma política assistencialista as crianças das classes populares. Como pontua Kulmann Jr. (2000),

cabia à Igreja Católica a gestão dos asilos, sendo as despesas custeadas pelas ordens religiosas através de dízimos e ofertas dos fiéis, sendo que eventualmente o governo colonial contribuía com subsídios e aportes financeiros. Além disso, havia doações, conhecidas como benevolências, feitas pela elite colonial, formada por comerciantes, autoridades e senhores do engenho.

As crianças dos asilos eram assistidas em suas necessidades básicas, o que incluía abrigo, alimentação, cuidados com a saúde, Marcílio (2001). Os princípios religiosos também eram prioridade, sendo as crianças educadas por meio da fé católica, sendo preparadas desde cedo para o mundo do trabalho, por meio do ensinamento de ofícios para os meninos e as meninas, sendo que em alguns casos recebiam uma educação rudimentar que resumia em aprender a ler e escrever. Como destaca Fochi, Gomes (2013, p.35), “Não há, nessa perspectiva, uma ideia de trabalho docente com as crianças, mas a preocupação de garantir-lhes proteção em termos de saúde”.

A partir do século XIX, alguns acontecimentos históricos passam a influenciar a forma de se pensar na infância e nas crianças brasileiras. Marcílio (2001, p.67) lembra que: “com o século XIX chega à influência da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo, diminuindo drasticamente as formas antigas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos”. Com isso, começam a surgir no Brasil, alguns movimentos de institucionalização da infância, por meio dos Jardins de Infância e as Escolas Maternais.

Os registros dos primeiros jardins de infância no Brasil, segundo Peloso (2015, p. 45) “[...] datam de 1875 no Rio de Janeiro e 1877, em São Paulo. Ambos privados. Os jardins de infância públicos surgem alguns anos depois e, ainda assim, neles são atendidas as crianças de estratos sociais mais afortunados”. Kuhlmann Jr. (2000), pontua que o país apresentava modelos dicotômicos para o atendimento das crianças nesse período. Um modelo assistencial focado em medidas de proteção e higiene para as crianças pobres, por meio das escolas maternais, e um modelo que já apresentava nuances pedagógicas de ensino, destinado às classes privilegiadas, conhecido como jardins de infância.

Dessa forma, Kuhlmann Jr. (2000, p.473), ressalta que “na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, as creches e os jardins-de-infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência”. Um tipo de atendimento que apesar de ser institucionalizado, não tinha viés educativo, “ou seja, as formas iniciais de atendimento das crianças em idade de educação infantil constituíam-se em ações médico-higienistas para garantir a sobrevivência de

um grupo excluído socialmente [...]” (Fochi, Gomes, 2013, p.34), reforçando as medidas higienistas, e “[...] o fortalecimento de um movimento de proteção infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos” (Oliveira, 2002, p.93).

O século XX é marcado por uma ampliação do olhar acerca da infância no Brasil, muito por conta da influência das organizações multilaterais como a Unesco, Banco Central e sobretudo o Unicef, que passaram a desenvolver ações conjuntas visando a erradicação da pobreza e a proteção da infância nos países subdesenvolvidos. Assim como aponta (Corrêa, 2001, p.83-84):

Depois da Primeira Guerra, vários tratados internacionais estabeleceram novas regras de convivência entre os países membros da Sociedade das Nações, e um dos resultados desses tratados foi a aprovação de uma Declaração dos Direitos da Criança, na Conferência de Genebra, em 1921.

Dessa forma, a “proteção à infância” é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência” (Kuhlmann Jr. 2000, p.473). No Brasil, o destaque fica por conta da realização do I Congresso de Proteção à Infância realizado no ano de 1922, promovido pelo Departamento da Criança no Brasil (DeB), fundado em 1919, pelo diretor do IPAI-RJ, Dr. Arthur Moncorvo Filho. Fochi, Gomes (2013, p.33) destacam que:

Em 1922, com a realização do I Congresso de Proteção à Infância, passa a ser divulgada a necessidade de ampliação das ações para o poder público. Esse congresso é um marco na história do atendimento à infância, por recomendar atenção aos direitos das crianças à vida e à saúde. Sugere também a extinção das rodas dos expostos e instala a discussão sobre os direitos das mães de amamentar os filhos em seus locais de trabalho, o que mais adiante se configura na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT/1943).

Outro destaque fica por conta da aprovação do Código dos Menores, no ano de 1927, a primeira lei voltada aos menores de idade aprovada no Brasil e que trazia suportes jurídicos e assistenciais, colocando a criança como um problema social, que necessitava de atenção do poder público. Nesse sentido, “a intenção era dar conta de um grupo social que, por circunstâncias de abandono, vulnerabilidade em matéria de saúde ou moralidade, já não poderia estar sob a responsabilidade da família”. (Fochi, Gomes, 2013, p.33).

Os processos de urbanização e industrialização do país no século XX também impactaram nas visões acerca da infância brasileira. A inserção da mulher no mercado de

trabalho reforçou a necessidade de se pensar na questão da criança não apenas sob o viés da proteção familiar, pois “nesse contexto, as tarefas de educar e cuidar, que antes eram da esfera privada, passaram ao setor público” (Fochi, Gomes, 2013, p.30), motivando a aprovação de algumas legislações, de modo que a proteção e os cuidados em relação aos filhos e filhas das mães trabalhadoras, também passaram a ser legalmente, uma responsabilidade dos empregadores.

O processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, irá estabelecer a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo a educação infantil gratuitas filhas de 0 a 6 anos de idade para pais e mães trabalhadores, mas que nunca chega a ser aplicada de forma generalizada (Kuhlmann Jr. 2000, p.481-482).

Dessa forma, a expansão da rede de atendimento às crianças passou a ser feita pela rede pública, mas também pela iniciativa privada, por meio das creches disponibilizadas nas fábricas e indústrias. O foco desse atendimento, continuava sendo as medidas higienistas, de modo que:

O principal objetivo dessa época era o de combater a mortalidade infantil, por isso, as instituições de atendimento preocupavam-se, basicamente, com a higiene e educação física das crianças. Creches, jardins-de-infância e pré-escolas começaram a ser organizados de maneira desordenada, numa perspectiva emergencial para sanar a carência no atendimento destinado às crianças pequenas (Peloso, 2015, p.45-46).

Todo esse processo decorrente da urbanização e industrialização colocou a criança e a infância em evidência. Nesse sentido, “o novo quadro político e econômico no país (Estado Novo) amplia a classe média e relaciona o desenvolvimento da nação ao investimento nas crianças. Elas significavam o futuro, dentro de uma concepção de criança e infância únicas” (Fochi, Gomes, 2013, p.37). Com isso, abre espaço para a discussão da infância para além das questões biológicas, com destaque para os Pioneiros da Educação nova, que passam a defender um atendimento com viés social e pedagógico às crianças institucionalizadas, como destaca Fochi, Gomes (2013, p.37):

À medida que as crianças “aparecem” socialmente, o atendimento dispensado a elas vai se reconfigurando e, conseqüentemente, surge a necessidade profissional de tal trabalho. Com o movimento escolanovista, decorrente de um grupo que buscava um olhar mais apurado para as questões pedagógicas na educação, a pré-escola passa a ser considerada a base do sistema escolar, o que demandou formação dos profissionais para o trabalho com as crianças. Essa formação esteve pautada por questões referentes ao desenvolvimento infantil e focalizava os profissionais de jardim de infância. As creches e semelhantes ainda se constituíam como espaços para minimizar as condições de pobreza de parte da população e ainda não se inseriam na discussão do trabalho pedagógico para as crianças.

Dessa forma, algumas iniciativas merecem destaque, nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. São iniciativas que buscaram conciliar a proteção à criança, valorizando não só as questões do cuidado e saúde⁵, mas também pensando em aspectos sociais, ambientais e pedagógicos. Uma dessas iniciativas foram os Parques Infantis, idealizados por Mário de Andrade, quando ele era o responsável pelo Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, na década de 1930. Como destaca Peloso (2015) os Parques Infantis, foi uma experiência pública, direcionada às crianças das classes populares na capital paulistana, a partir do ano de 1935, com uma proposta que aliava os cuidados, brincadeiras e interação com a natureza, de forma que “o propósito dos Parques era o de interligar as ações de educar, de assistir e de recrear” (Peloso, 2015, p.46). Além disso, “as idéias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, como elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis” (Kuhlmann Jr. 2000, p.483).

Apesar desses exemplos, as tendências higienistas, focadas no cuidar, ainda eram dominantes no Brasil. As concepções da infância e da criança com um ser social e histórico e não apenas um sujeito que necessitava de cuidados e preparação, visando o mundo adulto, ainda não se encontrava presente, sobretudo, em termos de legislação (Peloso, 2015). Nessa ótica, Fochi, Gomes (2013, p.33) ponderam que:

O imaginário social sobre as crianças e sobre as infâncias, além de demarcar formas de atendê-las, também estruturante para a definição e criação das políticas públicas para tal grupo. Se para as crianças de quatro a seis anos de idade já havia um modelo de atendimento com foco educacional nos jardins de infância, para as crianças de zero a três anos o atendimento era

⁵ No capítulo II desse trabalho, aprofundaremos a discussão sobre as diferenças no tratamento das crianças, conforme a sua classe social. Atendimentos diferenciados para as crianças, tendo a instituições religiosas e de saúde ofertando um atendimento com viés assistencialista para as classes com poder aquisitivo menor, sendo ofertado às crianças pequenas, de classe média, um atendimento escolarizante por meio dos jardins de infância.

prioritariamente voltado para a assistência às mulheres trabalhadoras ou para crianças desamparadas por serem órfãs ou abandonadas. Essas raízes trazem em suas concepções de atendimento diferentes formas de compreensão tanto dos sujeitos atendidos quanto do trabalho realizado e de seus profissionais.

Dessa forma, a situação começa a sofrer alterações apenas com o processo de abertura do país com o fim da ditadura militar no ano de 1986. Seguindo a tendência iniciada na Europa ainda no século XIX, onde “um aparato pedagógico se constrói para atender a essa criança que não mais poderia ser educada pela família (Dourado, 2009, p.03)”, a criança passa a ser objeto de análise de outros campos como a psicologia, sociologia, pedagogia, direito entre outros. Desse modo:

Com a chegada da modernidade, há um processo gradativo de reconhecimento desses sujeitos, pelo menos no plano acadêmico e legal, como atores sociais, de direitos, aptos à participação, que possuem experiências, pois agem sobre a cultura, constituindo-se e constituindo seus territórios de vida, numa relação de interdependência em relação aos adultos e aos seus pares (Melo, 2021, p.20).

Com a aprovação da constituinte de 1988, a visão sobre a infância sofreu alguns avanços significativos. Ao declarar a criança como pessoa de direito, a nova Constituição passou a tratar sobre os direitos específicos das crianças. Por meio de seu artigo 227, elencou uma série de direitos às crianças, adolescentes e jovens, colocando-os como prioridade nas políticas públicas, cabendo à família, à sociedade e ao Estado, assegurar esses direitos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Convenção sobre os Direitos da Criança é outro marco importante desse processo de avanços na questão da proteção à Infância no Brasil. Discutida em 1989, pela Unicef, a Convenção foi promulgada no ano de 1990, com status de Tratado Internacional, em que os países membros da ONU, reconheceram e firmaram o compromisso de aprovar leis e medidas visando garantir a dignidade e direitos inalienáveis as crianças, com foco na erradicação da mortalidade e do trabalho infantil, promoção da saúde, segurança e educação. No Brasil, a Convenção inspirou a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei

8.069/90), que veio a regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Desse modo como destaca Melo (2021, p.290):

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto n.º 99.710/90) são documentos legais a serem estudados e debatidos na escola, junto à comunidade, para a compreensão do estatuto social das crianças na contemporaneidade, como sujeitos de direitos, entre os quais o direito à participação. Reconhecer a criança como ator social traz o desafio de se construir um novo paradigma pedagógico, fundamentado não apenas nas narrativas dos adultos, mas que privilegia também as falas das crianças, seus pensamentos e sentimentos.

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do adolescente, o Brasil passou a vivenciar avanços significativos em relação às políticas de proteção à infância e adolescência. Destaque para a expansão do atendimento escolar das crianças em idade de creche e pré-escola, que passaram a ser um obrigação do Estado, além da ampliação de programas de atendimento à saúde das crianças no Sistema Único de Saúde visando a redução da mortalidade infantil, a criação do Cadastro Nacional de Adoção e ampliação dos Programas de Assistência Social com foco nas crianças, além da criação dos Conselhos Tutelares, órgão responsável pela fiscalização e a garantia dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda na década de 1990, o Brasil apresentou um outro marco importante, no arcabouço de legislações direcionadas à criança e ao adolescente, aprovadas após a constituinte de 1988. No dia 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Além de estabelecer a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, rompendo com a visão assistencialista, passando a reconhecer essa etapa de ensino como viés educativo, a nova LDB, determinou os princípios da educação, demonstrando uma nova visão acerca da criança e da infância, como seres históricos e sociais, e que por isso devem ser considerados em suas especificidades.

A partir desse momento, o Brasil assistiu uma série de legislações e ações voltadas às crianças, com destaque aquelas relacionadas à Educação. A institucionalização das crianças, agora sem o viés assistencialista, passa a ser vista para além dos cuidados, sendo considerada uma etapa importante para o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo das crianças. Com isso os estudos acerca das crianças ampliam, sendo discutidos processos de aprendizagem, metodologias e propostas curriculares, tendo em vista a criança como sujeito de direitos.

1.3 Crianças e Infâncias camponesas: o campo como espaço de vida e cultura.

A discussão sobre a infância como uma categoria geracional, socialmente constituída, cujas crianças passam a ser consideradas sujeitos/atores do seu mundo, desvinculada do adultocentrismo, ainda é recente em nosso país. Os estudos da Sociologia da Infância no século XX, tiveram um papel importante na mudança desse cenário, de modo que “a infância passou a ser concebida como espaço de produção de cultura e as crianças, como produtoras dessa cultura” (Peloso, 2015, p.55), de modo que:

A sociologia da Infância nos seus desenvolvimentos recentes propôs -se colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais. Fê-lo porque a condição social da infância é, em qualquer sociedade, bem expressiva da realidade social no seu conjunto – de algum modo, as sociedades, são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças (Sarmiento, 2008, p.32).

As concepções de infância que temos atualmente foram constituídas ao longo da história, marcada em grande parte por trajetórias distintas das crianças em suas diferentes condições sociais. Um processo pautado na primazia de um poder eurocêntrico, que por séculos manteve como modelo, a infância das crianças brancas, europeias e cristãs, alimentando a concepção de uma infância única, tornando “invisíveis” a outras formas de se viver a infância, nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos (Sarmiento, 2007). Nesse sentido, “lembramos que, na história oficial e política dos poderes, não tem havido lugar para a história das Outras infâncias mantidas oprimidas, ignoradas, silenciadas, até na história da pedagogia, e nas políticas oficiais” (Arroyo, 2023, p.07).

No caso dos povos camponeses “as crianças sempre estiveram/estão presentes nos diversos contextos sócio-históricos, porém nem sempre sua voz foi/é ouvida” (Melo, 2021, p.20). Um silenciamento, ocasionado por fatores econômicos, sociais e políticos, que além de influenciar as visões que se constituiu acerca da criança, foram determinantes para influenciar nas concepções acerca do espaço rural brasileiro, por muitos anos, visto apenas como um local de produção de riquezas, por meio das suas atividades econômicas, não abrindo espaço para se pensar nos seus sujeitos, e sobretudo, nas crianças camponesas. No entanto, é importante considerar que, como destaca Fernandes e Molina (2004, p.50), “o campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida”.

Com as novas posturas-metodologias, pós século XX, que passaram a sustentar os estudos sobre a infância, considerando as singularidades e potencialidades da criança, por meio

da categoria geracional própria, as crianças do campo começaram a sair da invisibilidade histórica, passando a ser pauta de alguns campos científicos, como o caso da sociologia. Desse modo, “pesquisas nas áreas da Sociologia Rural e da Educação no Campo têm construído uma concepção de campo como espaço de vida humana, não como oposição à cidade, mas como complementaridade, interdependência em relação ao contexto urbano (Melo, 2021, p.29).”

Com isso, temos a partir do século XX, um espaço para a discussão das infâncias camponesas e das suas crianças. Ressaltando sempre que o campo não é singular, como também as crianças que lá vivem, de modo que “[...] falamos no plural, em crianças do campo, porque são diversas as crianças brasileiras e porque também é diverso o nosso campo” (Silva, Pasuch, 2010, p.01). São espaços povoados por pecuaristas, agricultores latifundiários, mas também por agricultores familiares, assentados, quilombolas, indígenas, ribeiras, de modo que “cada espaço camponês (quilombola, ribeirinho, indígena etc.) traz consigo possibilidades concretas e próprias de viver esse período do desenvolvimento do ser humano” (Melo, 2021, p.21).

São essas diversidades de campo e de crianças que produzem diferentes formas de viver a infância, sempre com vista nas relações culturais em que essas crianças estão inseridas. Brincadeiras, festividades, crenças, tradições, trabalhos, tudo isso formando um arcabouço de vivências e histórias próprias das populações camponesas que devem ser consideradas quando se pensa no atendimento dessas crianças por meio das políticas públicas. Assim como expõe Melo (2021, p.89):

A diversidade de sujeitos que habitam o campo brasileiro precisa ser destacada para uma detida reflexão sobre a situação de marginalidade e silenciamento desses sujeitos ao longo da história brasileira, imposta pelos governos, pelos estudos acadêmicos, e mesmo por uma boa parcela da população, para os quais a existência do rural era incompatível com uma sociedade civilizada, o que resultou numa visão periférica, depreciativa, dos territórios rurais e de seus povos.

Com isso, é preciso atenção às particularidades socioeconômicas e culturais das crianças que vivem no campo. “Assim, compreender a infância exige considerar questões espaço temporais que a atravessam” (Melo, 2021, p.21), entendendo que a infância contemporânea não é a mesma do século passado, do mesmo modo que as infâncias camponesas, diferem das vivenciadas nos centros urbanos. Fugir de uma concepção única de infância, favorece o entendimento das questões culturais de outras infâncias, uma vez que desperta o entendimento de que as sociedades sofrem mudanças e da mesma forma, as maneiras de socialização das crianças se alteram. Desse modo,

A concepção de infância incorporada nessa perspectiva coloca em destaque a imensa capacidade das crianças de realizar processos de significações, que estruturados e consolidados em sistemas simbólicos, constituem culturas. Ao se considerar as crianças como produtoras de culturas, observando com rigor as dimensões criadora e transgressora presentes em seus atos, torna-se possível desafiar e romper concepções ainda presentes, em que a infância é desconsiderada em sua inteireza, sua singularidade e sua complexidade (Gobbi, Finco, 2013, p.61).

No caso das crianças camponesas, algumas observações e questionamentos se fazem necessários para compreender suas infâncias. “O que é ser criança no espaço rural? Quais são as especificidades das infâncias constituídas nesse espaço?” (Araújo, Silva, 2013, p.40). São questões que se levantam diante de um contexto permeado por existências materiais e simbólicas do campo e das suas infâncias, composta por fatores econômicos, culturais, políticos e socioambientais. Desse modo, é primordial observar que “na relação com espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro, as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas (Silva, Pasuch, 2010, p.01)”, sendo, portanto, constituídas de relações multifacetadas, das diversas culturas e populações que vivem no espaço rural brasileiro.

Percebe-se que as infâncias camponesas estão ligadas à identidade de seus povos. Dessa forma, é impossível caracterizar as infâncias do campo, por meio de um conjunto de características comuns entre elas, por mais que possa haver semelhanças. São variadas formas de se viver e interpretar a infância nos espaços rurais (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, agricultores familiares, assentados etc.), cada qual contribuindo para a constituição da identidade camponesa, ainda no processo de infância. Nessa lógica, “a criança do campo, assim como as demais crianças, é um ser relacional, porém sujeito da cultura e participante da cultura camponesa, que precisa ser reconhecido tanto na sua alteridade de infante quanto na de pessoa do campo, seu lugar social” (Melo, 2021, p.79).

Com isso, tendo em vista os estudos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2007) que, a partir do século XVIII, passaram a considerar as crianças dentro de um categorial geracional, como sujeitos ativos do seu desenvolvimento, ponderando suas limitações e potencialidades, “os chamados novos estudos sobre a infância defendem a realização de pesquisas com crianças, e não apenas sobre ela” (Araújo, Silva, 2013, p.42). Dessa forma, ao se falar de infâncias do campo é primordial que se conheça quem são essas crianças, onde vivem, do que brincam, como brincam,

Enfim, que experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais são vividas pelas crianças ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pesquisadores e caiçaras? Que possibilidades diferenciadas de viver as infâncias são marcadas pelos tempos de plantar e de colher, de extrair e esperar crescer, os ciclos de produção, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais? É nessa multiplicidade natural/cultural que o campo brasileiro se configura que as crianças vivem suas infâncias (Silva, Pasuch, 2010, p.02).

Crianças camponesas, filhos de assentados que buscam por meio da reforma agrária o direito a um pedaço de chão para plantar, criar animais e buscar o sustento de sua família. Crianças essas, que vivem uma infância de lutas pelos direitos sociais, e que muitas vezes contribuem nos serviços de casa, da roça, sem perder a essência de ser criança (Gobbi, Finco, 2013). Crianças que criam raízes com o seu lugar e a sua cultura e que por isso necessitam serem compreendidas em seu espaço de convívio e de construções sociais e culturais.

Meninas e meninos que apresentam identidade com a terra, evidenciando um jeito de ser indignado e sensível de ver e estar no cotidiano da casa, da família, entre os amigos e na ciranda infantil que frequentam ao longo do ano, em horários contrários àqueles em que vão à escola de ensino fundamental ou de educação infantil (Gobbi, Finco, 2013, p.60-61).

Ao se tratar das infâncias das crianças assentadas, é primordial compreender a dinâmica dos assentamentos rurais. Resultado das lutas dos movimentos sociais, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), por uma política de reforma agrária justa, os assentamentos são unidades agrícolas, as quais o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) se torna responsável pela sua regularização. Dessa forma, as propriedades rurais consideradas improdutivas ou sem uso adequado, são adquiridas pela União e distribuídas às famílias de trabalhadores rurais, agricultores familiares, que passam a ter um título de domínio sobre um lote específico de terra, podendo produzir e manter economicamente a sua família.

É nesse processo que se formam os assentamentos rurais, onde as famílias passam a compartilhar os chamados espaços coletivos, por meio das escolas, unidades de saúde, associações, abrindo espaço para a mobilização coletiva de seus moradores. Gobbi, Finco (2013, p.60) ressalta que “[...] os assentamentos não são apenas o conjunto de moradores. Materialização de desejos coletivos, eles evidenciam as lutas e as marcas deixadas ao longo do

tempo de existência de um movimento social. São iguais no que aproxima a luta por maior igualdade e justiça social.”.

Nessa realidade temos crianças que vivem as suas infâncias, convivendo com um processo de luta social dos seus pais. Crianças que desde o princípio da vida, aprendem o valor da terra e do respeito à natureza. Vivem a sua infância de forma particular, com seus pares, em meio às obrigações laborais, que desde cedo fazem parte da rotina da maioria dessas crianças. Aprendem a plantar, cuidar dos animais e outras atividades que são desempenhadas no acampamento, e que são vistas como de responsabilidade coletiva, de modo que:

Enquanto movimentos de proteção aos direitos das crianças sinalizam como meta o afastamento das crianças da esfera do trabalho, inclusive doméstico, as crianças do Assentamento, do ponto de vista da prática vivida, vão vivendo a vida em descompasso com essas referências. As crianças podem responder por certas atividades, na presença ou na ausência dos adultos, por meio da partilha de pequenas responsabilidades como alimentar os bichos, lavar as louças, encher os litros da geladeira, entre outras. Integra as redes de relações das quais as crianças participam o princípio regulador segundo o qual as tarefas atribuídas a cada qual devem estar adequadas às suas capacidades físicas (Felipe, 2013, p.33).

Crianças assentadas que também vivem a sua infância brincando. Infâncias marcadas pela proximidade com a natureza, que se torna a matéria prima para a construção dos brinquedos. Criam suas próprias brincadeiras, exploram o ambiente, usam a imaginação e a fantasia. Vivem nos assentamentos uma infância própria, com suas nuances, muitas vezes afastadas da tecnologia ou dos brinquedos ofertados no meio urbano. Com isso:

Na ausência de maior apelo ao consumo, pode-se dizer que as crianças de assentamento, em particular aquelas situadas nas áreas de criação e plantio, preservam uma relação artesanal com a natureza, isto é, constroem seus brinquedos, inventam, na ausência de coisas fabricadas, combinação de elementos para produzir objetos de uso. Ao transformar elementos da natureza em objeto de uso, elas se inscrevem numa temporalidade que é descontínua em relação à lógica mercantil e à produção em série (Felipe, 2013, p.37).

Fernandes e Molina (2004, p.36) ressaltam que “o território é um trunfo dos povos do campo e da floresta”, é por meio dele que desde cedo as crianças aprendem a lidar com a terra e tirar dela a sua existência. Crianças que por meio do exemplo dos seus pais, compreendem o significado do seu espaço, sua cultura e valores. Uma luta que os assentados enfrentam

diariamente e que representa a sua sobrevivência, cada vez mais ameaçada pelas políticas econômicas, que apodera da terra com viés mercadológico. Dessa, como destaca Arroyo (2004, p.57):

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais.

É com essa visão do campo, como um espaço de pertencimento, que os assentados rurais pautam suas ações coletivas, tensionando a luta contra a homogeneidade cultural. Uma das ações que se destacam nesse sentido, são as chamadas “Cirandas Infantis”. Criadas no ano de 1997, por iniciativa do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a Ciranda Infantil, “procura construir com as criança sem-terra um trabalho educativo” (Gobbi, Finco, 2013, p.65), desse modo:

Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil (Rossetto, 2012, p. 125).

A Ciranda Infantil representa um espaço de educação não formal, voltado às crianças dos assentamentos do MST. Nessas cirandas o trabalho é organizado por educadores, que planejam atividades individuais e coletivas, onde as crianças podem criar, brincar, inventar e valorizar o lugar onde vive. São ações planejadas pensando nas crianças camponesas, mas também nas mulheres, que em sua maioria estão envolvidas nas atividades do assentamento. Conforme explana Rossetto (2013, p.117):

O funcionamento da ciranda infantil e a permanência da criança no espaço variam conforme a necessidade das mães ou a necessidade da criança. Quando uma atividade na cooperativa exige maior tempo dos adultos no trabalho, as crianças menores, que não estão na escola, ficam o dia todo na ciranda. Entretanto, quando não existe esse tipo de trabalho, elas permanecem na ciranda infantil somente o tempo necessário para que os educadores e educadoras possam desenvolver atividades com as crianças. É importante ressaltar que as crianças frequentadoras da ciranda são de várias idades. Em suas origens, as cirandas foram organizadas para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Mas, atualmente, elas são organizadas para todas as crianças, de 0 a 12

anos. Todas as crianças são envolvidas nas atividades pedagógicas; as crianças menores brincam com as mais velhas, e estas ajudam as mais novas em suas atividades. importante salientar que todas as crianças em idade de escolarização frequentam a escola do assentamento em outro período.

Dessa forma, as cirandas infantis representam um espaço importante para a valorização e proteção da infância das crianças dos assentamentos rurais. Elas acontecem de duas maneiras distintas, a ciranda permanente, desenvolvida em um espaço específico dentro do acampamento, e a ciranda itinerante, que são aquelas que acontecem durante as marchas nacionais ou estaduais do MST, onde os educadores acompanham o Movimento e organizam o trabalho das cirandas. Trata-se, portanto, de um movimento histórico e pioneiro em defesa das infâncias das crianças assentadas, que apesar das lutas, ainda permanece cumprindo um papel importante, como destaca Rossetto (2013, p.121):

O MST não se acomodou frente à realidade e às contradições com as quais se confrontou e ainda se confronta. Assim compreendemos que os limites e os desafios, colocados ao Movimento, foram sendo superados com luta, empenho, criatividade e muita mobilização, para que as crianças acampadas e assentadas pudessem participar da luta, junto com as famílias. Até porque, as crianças que vivem em acampamentos e assentamentos são filhos de todos e, portanto, a responsabilidade de educá-las é não somente da família, mas também do grande coletivo.

As cirandas infantis representam um espaço de formação de defensores da terra, da cultura, dos costumes e tradições do campo. Nessa lógica, a criança assentada é vista pelos Movimentos sociais do campo, como um ser ativo, que vivencia a luta campesina e sente parte dessa luta. Com isso, encontram nas cirandas infantis, um local para viver a sua infância, valorizando o seu espaço e lutando por ele, “ou seja, esses fatores levam as crianças a viver em coletivo, experimentando valores como solidariedade, companheirismo, amor pela terra, etc.” (Rossetto, 2013, p.120). Um processo que constituído diariamente, como destaca Alves (2001, p.205):

A luta pela terra é uma luta em família, e a presença das crianças cria novas necessidades para a organização do movimento. Assim, o espaço e a vivência no acampamento passam, obrigatoriamente, a envolver não somente adultos, mas, necessariamente, novos sujeitos: as crianças. Todo esse processo vai materializando a preocupação do Movimento e do Setor de Educação com esses novos sujeitos, que não são passivos, muito pelo contrário, aprendem a mobilizar-se e a indignar-se com o sofrimento e a luta de seus pais e passam, também, a incorporá-la; certamente que não na mesma dimensão que os adultos.

Uma infância de luta, muitas vezes caracterizada pela omissão do poder público no atendimento a essas crianças que vivem nos assentamentos rurais. “Nesse sentido, a luta pela reforma agrária não se limita à conquista da terra; ela é uma das primeiras lutas que se faz no processo do direito à cidadania do trabalhador rural que, entre tantas coisas, inclui o direito à educação” (Rossetto, 2013, p.114). Uma pauta muito defendida pelo MST, que tem na educação, uma forma de despertar o senso crítico e a luta por justiça social.

Com isso, as crianças dos assentamentos são apenas um exemplo, das muitas que vivem no espaço rural brasileiro. “Quando nos reportamos ao Brasil, temos um contexto que nos permite olhar para as crianças e suas diferentes infâncias a partir de um viés multicultural e multirracial” (Peloso, 2015, p.59), tornando-se indispensável conhecer outras crianças e outras infâncias vivenciadas no campo.

Crianças que vivem a sua infância tendo o rio como o quintal da sua casa. Filhos e filhas de ribeirinhos que vivem da pesca artesanal, do extrativismo vegetal (açáí, borracha, castanha, babaçu etc.), dos pequenos cultivos de subsistência, da cerâmica e de outras tantas atividades artesanais. Povos espalhados por diversas regiões do Brasil, desde a floresta Amazônica a Mata Atlântica, que fazem do rio a fonte de sustento e o seu meio de transporte. Ribeirinhos, que apesar de apresentarem semelhanças, possuem suas características regionais, costumes, tradições e maneiras distintas de viver as infâncias.

Nesse sentido, a cultura dos ribeirinhos vai se modelando e nada mais é do que o produto das ações e das simbologias que as comunidades vão construindo no seu existir. As experiências de trabalho na coleta do açáí, os ciclos das marés que favorecem ou não a pesca, os fenômenos climáticos, a fabricação e uso de utensílios usados na pesca ou na colheita do açáí, os riscos que vivenciam navegando em canoas pequenas pelos rios são as várias estratégias de que os moradores se valem para viver o contexto ribeirinho, dialogar com o mundo e ensinar às crianças como se vive num contexto ribeirinho (Pojo, Vilhena, 2013, p.140).

Com isso, o desenvolvimento sociocultural das crianças ribeirinhas tem uma ligação intrínseca com os elementos da natureza. Um tipo de educação informal, aprendida no convívio e na escuta com os seus pares, que repassam ensinamentos das atividades cotidianas (pesca, caça, coleta de frutos etc.), além das brincadeiras, próprias dos ribeirinhos, que possuem as suas regras e ajudam a constituir a identidade dessas crianças (Peloso, 2015). Crianças essas que aprendem desde cedo a dividir o seu tempo entre as brincadeiras, o trabalho e a escola, de uma forma natural, seguindo o que determina o seu coletivo. Pojo, Vilhena (2013, p.142), ressalta:

A infância nesse contexto transcorre num percurso singular: geralmente as mais velhas trabalham, estudam e brincam; algumas estudam e brincam; outras não estudam, mas trabalham e brincam. Às vezes é possível perceber na atitude das crianças que as ações de trabalhar e de brincar se misturam, tal é o envolvimento das crianças com tarefas próprias para os adultos. Os adultos entendem que as crianças têm direito de brincar, mas precisam aprender a lidar desde cedo com tarefas que custam a sobrevivência num espaço com poucos dispositivos sociais. Aprendem a lavar a louça no rio, carregar água do rio para algumas atividades domésticas, apanhar açaí, pescar, cuidar do irmão menor, ou seja, as crianças aprendem a dividir o tempo entre o trabalho, a brincadeira e a escola.

Infâncias ribeirinhas, que também convivem com as mazelas sociais, com a falta de políticas públicas (saúde, saneamento, educação, assistência social), sendo que muitas dessas crianças ainda são vítimas de exploração, sobretudo, da sua força de trabalho, como destaca (Pojo, Vilhena, 2013, p.143).

As famílias que trabalham para pequenos produtores de açaí na comunidade contam com a força do trabalho infantil para aumentar a renda e ganhar, dependendo do número de rasas, a irrisória importância diária no valor de três reais por rasa. Essas crianças sobem e descem inúmeras vezes das árvores do açazeiro. Ao final de uma safra, é comum encontrar crianças machucadas: calos nos pés produzidos pelo uso da peconha; ferimentos no peito; cortes nas mãos pelo uso de facas para cortar o cacho de açaí; unhas marcadas pela tinta da fruta. Esses machucados têm cura. Os mais graves estão nas expressões cansadas das crianças, na sua infância roubada.

Os estudos de Arroyo (2001) demonstram que o contexto histórico das infâncias camponesas, possuem a marca da violência e da negação dos direitos. Uma herança do colonialismo europeu que por séculos desconsidera as particularidades das outras infâncias, diversas da branca e europeia. Com isso, “[...] a história do campo brasileiro e dos povos do campo nem sempre foi compreendida, estudada e socializada como espaço de relações, de cultura, de produção de vida e de educação” (Peloso, 2015, p.66), sendo inferiorizada em relação ao espaço urbano.

No caso dos indígenas, as crianças vivenciam um processo secular de silenciamento de suas infâncias. Ao começar pelos mecanismos de aculturação e apoderamento de seu território, o lugar onde essas crianças vivem com seus pares, constituindo o seu modo de vivenciar a vida. Fernandes e Molina (2004, p.36) ressaltam que “não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.” Com isso, é preciso inicialmente, ter em vista de que “quando tratamos da infância vivida em grupos indígenas, reconhecemos as especificidades de seus processos histórico-culturais, muito distintos dos vividos pela sociedade

ocidental, o que garante outras possibilidades de construção social da infância” (Silva, 2013.p.151), o que contribui para que as populações indígenas, estabeleçam variadas formas de tratar esse período da vida humana.

Apesar dos poucos estudos referentes à infância indígena no Brasil, como destaca Tassinari (2007), a partir dos anos 1990 houve avanços que merecem destaque, sobretudo, a partir da Antropologia da Infância, que passa a abordar as diferentes infâncias no contexto brasileiro. A partir de então, começam a ser apontadas marcas da infância indígena que diferem da infância ocidental, mostrando a sua alteridade no modo de tratar a criança. Uma dessas diferenças, está na visão da criança como um ser de possibilidades, muitas vezes diferente do pensamento ocidental, como aponta Tassinari (2007, p.11):

Verifica-se que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Tassinari (2007) traz alguns exemplos de infâncias vivenciadas pelos povos indígenas brasileiros que demonstram a visão que se tem da criança. A autora trata de dois principais povos indígenas do Brasil, os Guaranis e os Kayapós, que vivenciam a infância nas suas peculiaridades, mas que têm em comum, a questão de ver a criança como um ser ativo, com suas potencialidades. No caso dos povos indígenas Guaranis, Tassinari (2007, p 14) aponta que:

A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. A criança que surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (*angüie*) que é transmitida pelo sangue dos pais e carrega os fenótipos. Também é referida na literatura como uma alma telúrica (*ã*). Mas há ainda o espírito (*ñe'e*) que é transmitido pelos deuses ao feto e que o torna humano. A origem dessa alma divina é reconhecida pelos rezadores no ritual de nomeação. Há *ñe'e* novos e antigos: os novos são mais agitados, adoecem muito e são mais facilmente “capturados” por espíritos “*ayviradjá*”, levando a criança à morte. Já os *ñe'e* antigos são mais centrados, circunspectos, não nascem com conhecimentos, mas buscam-no com mais frequência e profundidade. É desta forma que as atitudes das crianças são respeitadas e sua autonomia pela busca de conhecimentos é reconhecida, havendo esforços dos adultos para que o *ñe'e* tome gosto pela vida e permaneça entre nós.

Nesse caso, o esforço do adulto não é para preparar a criança para a vida adulta, mas para que sua autonomia seja respeitada e o espírito *ñe'e*, que a torna humana, possa cada vez mais, se sentir pertencente à criança.

Em relação aos povos indígenas Kayapós, Tassinari (2007) destaca o processo de aprendizagem e transmissão de saberes que ocorrem entre os adultos e as crianças. A infância dos Kayapós é marcada por uma autonomia das crianças em relação àquilo que desejam aprender, sendo que o adulto tem o papel de transmitir os saberes à essas crianças, além de fortalecer o seu corpo físico, haja vista que a aprendizagem para os Kayapós, acontece pelo intelecto e o físico. A criança é colocada como um ser de potencialidade, pois tem o poder de observar aquilo que está ao seu redor, e por isso aprende com isso, de modo que:

A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. A concepção Kayapó de que as crianças “tudo sabem porque tudo vêem” se refere a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como as crianças. Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridos indistintamente, a não ser na infância. Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração (Tassinari, 2007, p.15).

Esse tipo de tratamento dispensado à infância, pelos povos indígenas, acaba por reconhecer as crianças como sujeitos plenos e sociais. No entanto, como destaca Silva (2013), cabe ao adulto, a responsabilidade de dar condições para que a aprendizagem dessas crianças possa acontecer. Desse modo, a participação das crianças indígenas na vida social das comunidades é entendida como um caminho de aprendizagem para a sua socialização e desenvolvimento, de forma que:

O reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos indígenas a responsabilidade por educar as crianças e dar-lhes condições de aprendizagem. Em geral, verifica-se um zelo muito intenso e cotidiano com relação à educação das crianças. [...] É bonito ver como os pais são atentos às etapas de crescimento dos filhos, estimulando-os a colaborar quando são capazes (por exemplo, a carregar um pouco de mandioca em sua pequena cestinha), mas não exigindo que façam mais do que têm condições de oferecer (Tassinari, 2007, p.16).

Essas características das infâncias indígenas que ocorrem no espaço rural brasileiro, mostram o quanto as infâncias camponesas são plurais. Nessa ótica, Melo (2021) ressalta a necessidade de se atentar às formulações das políticas públicas universais da infância, que por muitas vezes não reconhecem as particularidades desses contextos. No caso dos povos indígenas, a compreensão da participação social das crianças na vida da comunidade, é

primordial para entender a singularidades infantis presentes nesse contexto, de modo que “retirá-las do convívio social, resguardá-las em espaços “infantis” – que é o que fazemos nas escolas, creches, playgrounds, é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação” (Tassinari, 2007, p.15-16). Com isso, é importante pensar na infância indígena a partir de suas peculiaridades.

Do mesmo modo, as crianças quilombolas e suas infâncias possuem valores que precisam ser considerados nesse processo. A omissão histórica do Estado Brasileiro, que levou ao preconceito e a diferença de oportunidades a grupos étnicos, raciais e culturais no Brasil, é reforçada por uma herança escravista, que negou a oportunidade de as crianças negras vivenciarem as suas infâncias em diversos momentos da nossa história (Peloso, 2015).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de se olhar para o campo e as crianças que lá vivem, de modo a compreender os seus modos de vida e, conseqüentemente, a forma que vivenciam as suas infâncias. Esse processo passa pelo entendimento de que o campo possui as suas pluralidades, sendo por isso necessário afastar a tendência universalizante em torno de seus habitantes, que como Almeida (2007, p.165) destaca, muitas vezes privilegia “[...] os posseiros e colonos, de um lado; os fazendeiros e especuladores de terra, de outro”. Com isso, os demais povos do campo, assentados rurais, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e outros, acabam submetidos a um processo de marginalização histórica do seu modo de vida e de suas infâncias, sendo, portanto, primordial romper a unidade que colabora para a ocultação da diversidade dos povos do campo, como bem destaca Melo (2021, p.89):

A diversidade de sujeitos que habitam o campo brasileiro precisa ser destacada para uma detida reflexão sobre a situação de marginalidade e silenciamento desses sujeitos ao longo da história brasileira, imposta pelos governos, pelos estudos acadêmicos, e mesmo por uma boa parcela da população, para os quais a existência do rural era incompatível com uma sociedade civilizada, o que resultou numa visão periférica, depreciativa, dos territórios rurais e de seus povos.

Na concepção de Fernandes e Molina (2004), é preciso ver o campo como um espaço de produção de cultura, compreendendo que “se as formas de abordagem da criança e da infância passaram por transformações de cunho teórico, cultural e político, também o conceito de campo exige hoje, um olhar a partir do reconhecimento de sua complexidade histórica e contextual (Silva, Silva, Martins, 2013, p.13). Com isso, é importante que se reconheça historicamente e culturalmente as populações que vivem nos espaços rurais, uma vez que “as singularidades desse contexto exigem, portanto, a instituição de políticas públicas específicas

para o atendimento às populações que nele moram e/ou trabalham, reconhecendo esses habitantes como sujeitos de direitos” (Melo, 2021, p.29).

Reconhecer o campo como um espaço de produção social e cultural é o primeiro passo para compreender as infâncias campesinas e as “múltiplas dimensões que compõem e significam suas existências materiais e simbólicas, num contexto caracterizado por intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural” (Silva, Silva, Martins, 2013, p.15). É o caminho para se pensar em infâncias historicamente silenciadas em decorrência da “[...] soberania de uma concepção de infância que se apresentou de forma genérica no andar da história e promoveu o ocultamento das infâncias que não cabem dentro dessa concepção, mais especificamente uma concepção urbano-centrada (Peloso, 2015, p.19).

As infâncias do campo dizem respeito à maneira de viver das crianças e da sua participação coletiva na singularidade da sua existência (Felipe, 2013). São processos de partilhas, brincadeiras, afazeres, socialização, que trazem identidade as crianças e infâncias do campo, “entendendo o 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” (Silva, Pasuch, 2010, p.02). Nesse sentido, mais uma vez, é preciso destacar a necessidade de reconhecer as pluralidades das infâncias campesinas, de modo que evitemos “amalgamar todas as crianças em enquadramentos conceituais nos quais elas não cabem” (Felipe, 2013, p.38), afastando delas, a oportunidade vivenciar e identificar sua história, cultura, valores e tradições, por meio de infâncias que tem o campo como um espaço de vida.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Não troco seu despertador pelo cantar do galo,
 Não troco seu carro bonito pelo meu cavalo,
 Não troco seu ar poluído pelo pó da estrada,
 Aqui não tem trânsito só tem boiada,
 Nosso céu é limpo e a noite enluarada,*

*Aqui o nosso alimento é a gente que faz,
 Plantamos de tudo pro gasto e um pouco mais,
 E se vier fazer visita aí que a gente gosta,
 Moda de viola, uma boa prosa,
 Em volta da fogueira, então a gente mostra,*

*O meu amanhecer tem o cantar do galo,
 O cheiro do mato com gota de orvalho,*

E é tão gostoso beber um café olhando o sol nascer,

*Pego meu cavalo e saio pelo pasto,
 Toco meu berrante apartando o gado,*

Sei que sou caipira, mas vivo melhor morando aqui no mato⁶

(José Toscano Martins Neto e Irineu Táparo)



O entendimento acerca da Educação Infantil no espaço rural brasileiro é algo que requer uma análise histórica e crítica, dos diferentes momentos políticos e econômicos da nossa história, que impactaram as formulações das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, é indispensável conhecer as intencionalidades que fundamentaram as políticas de Educação Infantil e Educação do Campo no país, haja vista que, são a base da proposta de Educação Infantil do Campo em vigor no Brasil.

Desse modo, o capítulo traça uma investigação das principais políticas públicas educacionais direcionadas às crianças de zero a seis anos de idade⁷, no decorrer da história brasileira. São apontados os diferentes tipos de atendimentos dispensados às crianças,

⁶ Trecho da música “Vivendo aqui no mato”, composição de José Toscano Martins Neto e Irineu Táparo Vaccari, interpretação da dupla Zé Neto e Cristiano com o Trio Parada Dura. Para ter acesso a canção completa acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=v9mGFXaL5z4> ou o Qr Code disponível na epígrafe.

⁷ O atendimento das crianças na Educação Infantil no Brasil é marcado por momentos distintos em relação a faixa etária. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil era destinada as crianças de 0 a 6 anos de idade, permanecendo assim até o ano de 2006, quando a aprovação da Lei nº 11.274/2006 estabeleceu o atendimento da Educação Infantil para as crianças de zero a cinco anos de idade.

influenciados pelos aspectos políticos e econômicos, que impactaram as concepções de infância, embasando as leis, programas e práticas sociais voltadas à primeira infância no Brasil. Um processo permeado pela dicotomia entre o educar e o cuidar, resultando na oferta de atendimentos diferentes às crianças das classes altas e aos menos favorecidos.

Com isso, busca-se apresentar o caminhar histórico da Educação Infantil no Brasil, que resultou na complementaridade do educar e do cuidar, bem como no reconhecimento da unidade e da integralidade da criança, como sujeito social e histórico. Um processo marcado no início por iniciativas privadas e públicas com predominância do assistencialismo, nos modelos voltados às crianças de baixa renda. Um caminhar que contou com reivindicações e lutas dos grupos sociais, resultando a partir da década de 1980, em mudanças conceituais dos modelos de educação infantil, levando o seu reconhecimento como uma etapa da Educação Básica, tornando um direito da criança e um dever do Estado.

Do mesmo modo, são apresentados os principais projetos e políticas criadas para o atendimento educacional das populações camponesas, no contexto histórico brasileiro. Evidencia-se o distanciamento das ações educativas com a realidade sociocultural dessas populações, e o papel dos movimentos sociais em defesa do Campo, na luta por um ensino que reconheça o espaço rural, como um ambiente de produção de vida e cultura.

Além disso, são apresentadas as principais mudanças nas características da educação ofertada à população do campo, nos mais diferentes momentos políticos e econômicos do nosso país. Um processo marcado pela omissão do poder público em relação ao campo, desconsiderando o espaço rural e as representações socioculturais de seus sujeitos. Um cenário que apresenta mudanças pós constituinte de 1988 e que passa a ter na Educação do Campo, o caminho para se pensar em uma educação condizente com os valores e saberes tradicionais do campo.

2.1 A Educação Infantil no Brasil: percursos e mudanças conceituais.

O atendimento das crianças da primeira infância no Brasil, nem sempre teve como referência as instituições educacionais. Antes da institucionalização dessas crianças em creches e pré-escolas, diferentes arranjos alternativos, foram pensados, de modo a atender as crianças, que por algum motivo (econômico, político ou cultural) não podiam ser cuidadas e educadas pelas famílias. Conforme Fochi, Gomes (2013, p.29), “o que prevalecia como forma de

atendimento era o cuidado materno. Esses arranjos aconteciam em casas de parentes, com mães mercenárias, em lares substitutos ou nas chamadas “rodas dos expostos” ou “rodas dos enjeitados”.

O imaginário social sobre as crianças e as infâncias no Brasil foram determinantes nos modelos de atendimento e formulação das políticas públicas voltadas à primeira infância no decorrer da história. “Além do aspecto construtivo do arcabouço jurídico e da política pública de educação infantil, importa – talvez com mais valor – perceber como foi se constituindo, no processo histórico, a noção de criança e de infância” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.09), de modo a compreender os percursos e mudanças conceituais desse fenômeno.

Paschoal e Machado (2009, p.79) ressaltam que “do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos porque era no convívio com os adultos e com outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura”. Com o aumento da desigualdade social e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, “as crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas” (Rizzini, 2004, p.13). Dessa forma, intensifica o processo de institucionalização das crianças, por meio dos asilos, orfanatos e casas de acolhimento.

Os arranjos alternativos de atendimento às crianças na primeira idade, permaneceu por um grande período na história do Brasil (Peloso, 2015). Somente a partir do século XIX, começaram a surgir novos modelos de atendimento infantil, inspirados na Europa ocidental, que inauguram uma nova forma de institucionalização por meio das creches e pré-escola. Foram modelos que se espalharam pelo mundo, chegando no Brasil, ainda no século XIX. Fochi, Gomes (2013, p.33) pontuam que:

É importante destacar que os modelos institucionais de atendimento – creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos) – são originários da forma como na Europa se organizou esse trabalho desde o século XIX, tendo sido disseminados para vários países que buscaram a expansão da educação infantil.

No entanto, vale destacar algumas particularidades da institucionalização das crianças, nesses novos modelos de atendimento no território brasileiro. Para Kuhmann Jr (2000), os modelos de creche criados na França entre os anos de 1844 e 1870, que pautavam em um sistema de acolhimento de crianças a partir do nascimento, graças às descobertas da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial, “encontra condições mais efetivas

para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil” (Kuhlmann Jr, 2000, p.07). Em território brasileiro, como destacam Paschoal e Machado (2009, p.83).

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr (2000, p.12) destaca que “nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres”, funções que passaram a ser exercidas pelas creches. O momento enfrentado pelo país com a abolição da escravidão, com o processo de urbanização e com as crises econômicas elevou a pobreza e o número de abandonos de crianças, que passaram a ser vistas como uma responsabilidade não só da família, mas também do Estado (Oliveira, 2002). Desse modo,

Essa conjuntura de pobreza leva à criação de creches e outras instituições semelhantes, como os orfanatos, por exemplo, para o atendimento às crianças. Não há, nessa perspectiva, uma ideia de trabalho docente com as crianças, mas a preocupação de garantir-lhes proteção em termos de saúde (Fochi, Gomes, 2013, p.35).

Ainda no século XIX um novo modelo de atendimento institucional se inicia no Brasil. Voltado às crianças de idades mais avançadas (4 e 5 anos) e destinado às classes com o poder aquisitivo mais elevado, os jardins de infância foram inaugurados na década de 1870, inicialmente no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877). Para Kuhlmann Jr. (2000, p.07), a ideia do jardim-de-infância, criado em 1840 na Alemanha por Froebel, era de “garantir a educação desde a mais tenra idade”, “por meio de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês”. No caso do Brasil, os jardins de infância não foram pensados para todas as crianças, uma vez que havia uma dicotomia na questão dos atendimentos, conforme Corsino, Didonet e Nunes, (2011, p.17):

O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional.

Com isso, as raízes da Educação Infantil no Brasil trazem concepções de atendimentos diferentes, tendo em vista a compreensão dos seus sujeitos. “Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.17). Nesse sentido, o assistencialismo e a educação estavam muito bem separados nas propostas de atendimento oferecidas à primeira infância, de modo que:

Se para as crianças de quatro a seis anos de idade já havia um modelo de atendimento com foco educacional nos jardins de infância, para as crianças de zero a três anos o atendimento era prioritariamente voltado para a assistência às mulheres trabalhadoras ou para crianças desamparadas por serem órfãs ou abandonadas. (Fochi, Gomes, 2013, p.30).

Além das diferenças nos modelos de atendimento direcionado às crianças, conforme a sua faixa etária e situação econômica, o que se viu até meados dos anos de 1930 no Brasil, como ressalta Kramer (1987), foi uma omissão do poder público em relação ao atendimento das crianças de zero a três anos de idade, sobretudo, aquelas oriundas das classes menos favorecidas. Para a autora, “se existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjunto de médicos, associações de damas beneficentes, etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre (Kramer, 1987, p.53)”.

Uma das principais iniciativas de atendimento às crianças pobres do Brasil, como expõem Corsino, Didonet e Nunes (2011), foi o Instituto de Assistência à Infância do Brasil, criado no ano de 1880, pelo pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho. De iniciativa privada, proveniente da área da saúde, com visão de assistência integral à criança, a instituição filantrópica, nascida no Rio de Janeiro, teve um papel essencial no atendimento das crianças na primeira metade do século XX, articulando e propondo políticas públicas voltadas à maternidade e à infância:

O Instituto exerceu grande influência nas concepções sobre criança e sociedade, na responsabilidade pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças; mas estava voltado, com a concepção médico-social e higienista, para as crianças das classes pobres, com as quais queria comprometer as classes média e alta. Suas atividades expandiram-se por vários estados, articulou-se com organizações e movimentos europeus e panamericanos e, pela dinâmica de sua atuação, ofereceu um modelo

organizacional e institucional ao governo sobre a assistência à criança pobre. Este modelo associava responsabilidade governamental, inclusive orçamentária, à caridade e ao voluntariado social, no atendimento à criança pobre (Corsino, Didonet e Nunes, 2011 p.19).

Com a vida social se transformando, a partir da década de 1920, motivada pela expansão da industrialização, a migração europeia e a inserção da mulher no mercado de trabalho, as tarefas de educar e cuidar, antes atribuídas a esfera privada passa a ser dividida com o poder público (Fochi, Gomes, 2013). Dessa forma, os movimentos operários e feministas começam a se mobilizar e ganhar força, de modo que “eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos” (Paschoal, Machado, 2009, p.83).

A realização do I congresso de Proteção à Infância no ano de 1922 foi um acontecimento histórico importante nesse processo de reivindicações, visando a ampliação das ações do poder público no que tange a políticas de atendimento à primeira infância no Brasil. Fochi, Gomes (2013, p.36) ressalta que:

Esse congresso é um marco na história do atendimento à infância, por recomendar atenção aos direitos das crianças à vida e à saúde. Sugere também a extinção das rodas dos expostos e instala a discussão sobre os direitos das mães de amamentar os filhos em seus locais de trabalho, o que mais adiante se configura na Consolidação das Leis do Trabalho.

A partir dessa mobilização, ainda na década de 1920, o governo brasileiro aprova a primeira lei especificamente voltada aos menores de idade no Brasil, o Código de Menores. Aprovado no ano de 1927, a legislação em tese, como destaca Rizzini (2004), traz a criança como um problema e uma solução social, tendo a creche como uma alternativa para a situação. Nesse sentido, “a intenção era dar conta de um grupo social que, por circunstâncias de abandono, vulnerabilidade em matéria de saúde ou moralidade, já não poderia estar sob a responsabilidade da família” (Fochi, Gomes, 2013, p.33).

Apesar de mencionar a responsabilidade do poder público no que tange a oferta das creches, o Código de Menores ocupou-se da primeira parte dessa pseudoinfância, ou do conceito desvirtuado de criança” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.27). Não se tinha a preocupação com a criança e sim com o menor “[...] expressão utilizada “para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras” (Rizzini, 2009, p. 113).

A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar,

desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011 p.19).

Na concepção de Rizzini (2004), o atendimento à infância no Brasil, vai se reconfigurando, na medida em que elas aparecem socialmente. Esse fenômeno, passa a ser visto também pelas organizações multilaterais que surgem após a segunda Guerra Mundial (Unesco, Unicef, Banco Mundial), como um caminho para redução da pobreza e aumento do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental nos países subdesenvolvidos (Fochi, Gomes, 2013). Nesse sentido, como destaca Rosemberg (2001, p.141), “os princípios que orientaram a concepção dos primeiros programas nacionais brasileiros de educação infantil em massa foram fortemente influenciados por propostas elaboradas por agências intergovernamentais ligadas à ONU, em especial o UNICEF”.

A partir desse contexto, o Brasil se viu pressionado a desenvolver iniciativas que viessem reduzir a pobreza e a taxa de mortalidade infantil no país. Kuhlmann Jr. (2000) ressalta que o governo brasileiro promove algumas mudanças em nível organizacional, de modo que as políticas de proteção à infância, antes a cargo da Inspetoria de Higiene Infantil, ganham um departamento dentro do então Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), no ano de 1940, quando se cria o Departamento Nacional da Criança (DNcr). “Sua finalidade era coordenar as atividades relacionadas à maternidade, à infância e à adolescência, em parte coincidente com a função do Departamento da Criança, de Moncorvo Filho, que funcionara até 1938” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.21).

Ainda muito ligado à questão higienista, o Departamento Nacional da Criança, “encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos” (Kuhlmann Jr, 2000, p.08). No entanto, a sua vinculação com a saúde só acaba no ano de 1953, quando a saúde passa a ser competência específica de um ministério e o DNCr fica a cargo do Ministério da Educação e Cultura.

Esse cenário de pressão dos órgãos multilaterais pela redução da taxa de mortalidade infantil e analfabetismo, no Brasil, ganha reforço da classe média, a partir dos anos de 1945. Kuhlmann Jr. (2000, p.11) destaca que “a ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos”. Com isso,

há um fato novo a ser pensado na questão do atendimento a primeira infância no Brasil, uma vez que:

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado (Kuhlmann Jr, 2000, p.12).

Aliado a isso, a expansão da urbanização e a industrialização do país, a partir da década de 1940, com a instauração do Estado Novo, contribuem para uma nova fase na questão da institucionalização das crianças no Brasil, sobretudo, no que tange ao atendimento nas instituições de educação infantil (Rosemberg, 2001). Desse modo, “O novo quadro político e econômico no país (Estado Novo) amplia a classe média e relaciona o desenvolvimento da nação ao investimento nas crianças. Elas significavam o futuro, dentro de uma concepção de criança e infância únicas” (Fochi, Gomes, 2013, p.37).

Nessa ótica, algumas reivindicações sociais, relacionadas sobretudo ao trabalho da mulher, ganham reconhecimento legal, com a aprovação da primeira legislação de regulamentação do trabalho no país, a Consolidação das Leis do Trabalho, no ano de 1943. Como destaca Corsino, Didonet e Nunes (2011, p.22-23):

Em 1943, foi elaborada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)⁷, que inclui a determinação de os estabelecimentos comerciais, industriais, agrícolas e de serviços em que trabalham pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade manterem um local apropriado para a guarda sob vigilância e assistência de seus filhos no período da amamentação (art. 389, § 1º). Esta exigência poderia ser suprida por meio de creches distritais, mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do Serviço Social da Indústria (Sesi), do Serviço Social do Comércio (Sesc), da Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão do Ministério da Previdência e Assistência Social, e de entidades sindicais (redação dada pelo Decreto-Lei nº 229, de 1967). A creche, assim, inseriu-se formalmente no âmbito das leis trabalhistas, ligada às condições do trabalho da mulher-mãe e restrita ao período da amamentação.

Além disso, o governo brasileiro criou por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), o projeto Casulo, ampliando a rede de atendimento de educação infantil na década de 1970 (Fochi, Gomes, 2013). Por meio de convênios com secretarias de Assistência Social dos Estados e Associações

comunitárias, o projeto Casulo, tinha como prioridade o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, em situação de pobreza, de modo que

Em quatro anos, alcançou o total de 1,8 milhão de crianças, mas seu modelo seguia o discurso da época: atendimento de crianças em situação de pobreza, ampla cobertura, baixo custo e participação da comunidade (famílias e outros voluntários). Embora sediado na área da assistência, o projeto tinha um programa educacional, critérios técnicos para firmar convênio com entidades sociais e documentos que orientavam o atendimento da criança (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.24).

Ainda na década de 1970, o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar. Visto como “[...] solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau” (Kuhlmann Jr, 2000, p.12), sendo essa a expectativa do Governo Federal, e dos Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), elaborado nos períodos de 1975-79 e 1980-85, durante a vigência do governo militar. Até então, prevalecia a dualidade na questão das características de atendimento das crianças matriculadas nas creches e da pré-escola, com a primeira ofertando um modelo focado nos cuidados de saúde, bem-estar e higiene, funcionando por meio de parcerias filantrópicas e a pré-escola, adotando um caráter mais pedagógico, como uma etapa preparatória do ensino fundamental, sob os cuidados do Ministério da Educação.

A visão em torno da importância da Educação Infantil no Brasil é recente, de modo que, “verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino” (Paschoal, Machado, 2009, p.85)”. Como pontua Kuhlmann Jr. (2000, p.11),

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos “distantes da realidade brasileira.

Com o fim da ditadura militar e a abertura política do país, a partir do ano de 1985, a visão em torno da Educação Infantil no Brasil sofreu mudanças significativas. Há uma pressão de diferentes setores da sociedade: população civil, comunidade acadêmica, pesquisadores na área da infância, organizações não governamentais e outros, no sentido de “[...] sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento” (Paschoal, Machado, 2009, p.85). Dessa forma, cria-se no ano de 1986, a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) com o objetivo de “[...] organizar um movimento e coordenar

estudos e debates para a construção de uma proposta sobre a criança, a ser apresentada à Assembleia Nacional Constituinte” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.28) que seria a base para a aprovação da nova Constituição.

Composta por uma articulação intersetorial de órgãos ligados à Educação, Assistência Social e Saúde, além de organizações da sociedade civil ligadas à defesa da criança, como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Pastoral da Criança, Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), entre outros:

A Comissão organizou o Movimento Nacional Criança e Constituinte, que se espalhou pelo país, promovido pelas comissões criadas em todos os estados. Foram realizadas manifestações públicas, reuniões, seminários, congressos, assembleias e debates nos mais diversos ambientes, para recolher sugestões. As crianças foram atores muito presentes nesse processo (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.29).

Todo esse movimento, destaca Rizzini (2004), inseriu a criança num contexto de cidadania, definindo novas relações entre elas e o Estado, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, rompe a visão dualista acerca da infância, uma vez que “a elaboração da Constituição Federal de 1988 propiciou a explicitação da necessária integração dos conceitos de criança e de menor, culminando na ideia de que se trata de um mesmo indivíduo” (Fochi, Gomes, 2013, p.38). Tem-se, a partir de então, o conceito de criança “[...] não mais como problema, mas como pessoa sujeito de direitos, não mais fracionada em áreas independentes– físico, social, afetivo, cognitivo –, mas um ser indivisível que requer, para ser compreendido e adequadamente atendido, atenção integral” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.30).

Concebendo a criança como sujeito de direito, a Constituição Federal de 1988, estabelece uma mudança importante no cenário do atendimento à primeira infância no Brasil, que como destaca Rizzini (2004), passa de um direito da família e opção dos pais, a ser um direito da criança e dever do Estado. Nesse sentido, estabelece o artigo 208, inciso V da nova constituinte: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Esse novo contexto de cidadania que redefiniu as relações entre a criança, família e Estado, como destaca Corsino, Didonet e Nunes (2011), passa a ser permeado por dispositivos constitucionais que estabelecem direitos sociais à criança dentre eles o direito à educação

(artigo 227), definindo ainda os deveres da família, sociedade e Estado na efetivação desses direitos (artigo 228), estabelecendo relações e responsabilidades aos entes federados, no atendimento e na garantia da oferta da Educação Infantil.

A Constituição de 1988 inaugurou um período de debates e aprovação de diversas leis voltadas à Educação Infantil no Brasil. “Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional” (Paschoal, Machado, 2009, p.85). Nesse sentido, começa a discutir a desvinculação da Educação Infantil do quadro da assistência Social, no que se refere à creche, o que vem a se intensificar na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) no ano de 1996.

Ainda na década de 1990, vale destacar a aprovação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) no ano de 1990. Regulamentando o artigo 227 da Constituinte, o ECA inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos (Paschoal, Machado, 2009). Cria-se um estatuto jurídico em substituição ao Código de Menores, motivado também, pela aprovação da Declaração Universal dos Direitos das crianças, nessa ótica,

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.32).

Todas essas mudanças, levou a aprovação de uma nova LDB (Lei 9.394/96) no ano de 1996, condizente com os princípios constitucionais vigentes, sobretudo, com o foco da criança como sujeito de direitos (Fochi, Gomes, 2013). A LDB reserva uma seção exclusiva, para tratar da Educação Infantil, agora como uma etapa da Educação Básica, desvinculando-a do assistencialismo, estabelecendo um prazo de três anos para efetivar essa passagem (art. 89). Além disso, por meio da nova Lei, são determinadas as finalidades do trabalho das creches e pré-escolas, além de estabelecer regras voltadas à oferta, carga horária e avaliação nas unidades de Educação Infantil.

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico,

motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências (Paschoal, Machado, 2009, p.86).

Ao integrar a Educação Básica, a Educação Infantil se viu na responsabilidade de definir de que forma o currículo seria pensado e compreendido (Fochi, Gomes, 2013). Com isso, inicia-se a discussão em torno da elaboração de Parâmetros Curriculares e de qualidade para a nova organização da Educação Infantil brasileira. Corsino, Didonet e Nunes (2011, p.65) ressaltam que “o tema da qualidade na educação infantil foi pauta de discussões, seminários e publicações, no âmbito das universidades, dos fóruns estaduais de educação infantil, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), do Ministério da Educação, entre outros”.

Com isso, na consolidação de uma dimensão educativa da Educação Infantil, o governo Federal lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no ano de 1998. O documento, organizado em três volumes, tinha a função de

Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1998, p.13).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, passou a servir como um parâmetro para os municípios organizarem a Educação Infantil em suas redes de ensino, uma vez que “[...] ele traz elementos para se conceber a dimensão curricular e pedagógica da educação infantil [...]” (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.66). Como ressaltam Paschoal e Machado (2009, p.86), o RCNEI “foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade”. O documento estabelece que as instituições de Educação Infantil deve ser organizar de modo que as crianças tenham oportunidades de:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (Brasil, 1998, p. 63).

Com isso, inaugura-se na Educação Infantil a ideia do educar e do cuidar de forma indissociável (Kuhlmann Jr., 2000). “É justamente pela compreensão de que a criança é um sujeito inteiro e que as práticas cotidianas a vão constituindo que as dimensões de cuidado e de educação não se separam: educar pressupõe cuidar e cuidar pressupõe educar” (Fochi, Gomes, 2013, p. 47). Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, estabelece que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

No âmbito das mudanças conceituais e organizacionais da Educação Infantil, os anos 2000, apresenta alterações significativas no campo do acesso, obrigatoriedade, financiamento e formulação de novas diretrizes curriculares para essa etapa de ensino. No ano de 2006, há uma antecipação do acesso ao Ensino Fundamental ⁸para os seis anos de idade, que reflete na estruturação da Educação Infantil, que passa a determinar o acesso à creche para a faixa etária de zero a três anos de idade, e a pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade completos. Três anos mais tarde, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro

⁸ A antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de seis anos de idade, se deu por meio da aprovação da Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu como limite o ano de 2010, para que todas as redes de ensino do país aderissem à nova organização do ensino fundamental. Com isso, as crianças com seis anos de idade, completados num período inferior ao dia 31 de março, passaram a ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, que passou a ter a duração de nove anos.

de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

Nesse contexto, destaca ainda, a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que entrou em vigor no ano de 2007, em substituição ao Fundef (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Criado por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, o Fundeb traz como avanço principal na questão do financiamento da educação pública no país, a inclusão da Educação Infantil, tendo em vista a sua integração à Educação Básica, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) no ano de 1996.

Com o Fundeb, todas as matrículas em estabelecimentos de educação infantil da rede municipal, inclusive as dos estabelecimentos privados sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, recebem determinado “valor aluno-ano”, para sua manutenção. [...] Esse foi mais um passo adiante na política educacional brasileira para a garantia do direito da criança à educação infantil de qualidade a partir do nascimento, em coerência com o esforço histórico de integrar o cuidar e educar num único processo educativo, realizado em estabelecimentos de educação infantil (Corsino, Didonet e Nunes, 2011, p.37).

No campo curricular, o destaque fica por conta da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no ano de 2009. As DCNEI, manteve como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, trazendo como marca, a definição dos eixos norteadores dos planejamentos curriculares para a Educação Infantil, com foco nas interações e brincadeiras. Como ressalta Fochi, Gomes (2013), a proposta curricular das DCNEI, emergem das práticas cotidianas,

Ou seja, a ideia de currículo indicada por esse documento propõe a relação entre os conhecimentos da humanidade e a vida da criança; dito de outro modo, a criança, centro do processo educativo, apreende o mundo a partir das práticas cotidianas que ela experimenta em interação com outras crianças, outros adultos e outros espaços e materiais, bem como vivencia os conhecimentos, em sua integralidade, no dia a dia das creches e pré-escolas, tornando-se necessário, pois, acolher as diferentes formas pelas quais as crianças significam o mundo e a si mesmas. É por isso que nas Diretrizes não encontramos a proposição de um currículo dividido por áreas de conhecimento, mas sim a promoção de uma prática que compreenda o processo de subjetivação e de construção de sujeitos que se dá no cotidiano das escolas (Fochi, Gomes, 2013, p.45).

As DCNEI destacam a ideia da criança “como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança”

(Brasil,2009, p. 14), alertando sobre as práticas pedagógicas que não consideram as crianças como protagonistas. Adotando o status de lei, as DCNEI, passam a orientar e nortear as propostas das creches e pré-escolas, consideradas agora como uma etapa de ensino,

Ou seja, não falamos mais nem de um lugar de pura assistência, nem de um lugar preparatório para os anos iniciais do ensino fundamental. Falamos de um cidadão que tem direitos aqui e agora. De um cidadão no presente, e não de um vir a ser. Falamos de uma escola que não segue os padrões das escolas de outras etapas, falamos de um novo grupo profissional e, principalmente, de outro jeito de fazer educação. Um jeito que estamos inaugurando a partir de novas compreensões sobre o que é ser criança e viver a infância (Fochi, Gomes, 2013, p.42).

No ano de 2017, a Educação Infantil passa por uma nova estruturação em termos curriculares. O Governo Federal aprova a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mantendo como os eixos norteadores das atividades na Educação Infantil as interações e brincadeiras. No entanto, a BNCC da Educação Infantil, traz mudanças no sentido de estabelecer objetivos de aprendizagem voltados às crianças matriculadas nessa etapa da Educação Básica. Como destaca Barbosa, Silveira e Soares (2019), desde a promulgação da Constituinte de 1988, a legislação educacional do Brasil, estabelece a responsabilidade do governo federal na discussão e elaboração de uma base nacional comum curricular, antes pensada para o ensino fundamental e médio. Após a inclusão da Educação Infantil como uma etapa educacional obrigatória por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e, posteriormente, a LDB (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), a legislação passa a determinar que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

Em seu teor, a BNCC ressalta que não se configura como um currículo, pronto e acabado, destinado à Educação Infantil (Brasil, 2017). Trata-se de um documento orientador, servindo como referência para a elaboração dos currículos pelas Redes de Ensino. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.82) ressaltam que

É necessário que se reconheça e garanta a autonomia dos entes federados e, sobretudo, das instituições educativas – contando com a efetiva e democrática

participação de professores e outros trabalhadores da instituição, das famílias e crianças – na elaboração de seus currículos, como indica a LDB.

Dessa forma, a BNCC da Educação Infantil estabelece os campos de experiências e os direitos de aprendizagem que devem ser observados pelas redes de educação, no processo de elaboração de seus currículos. O eixo estruturante da BNCC continua sendo as interações e brincadeiras, de modo que, o documento passa a indicar quais as experiências fundamentais para que a criança tenha condições de aprender e se desenvolver. Com isso o documento estabelece cinco campos de experiências: o eu; o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Além disso,

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que devem ser garantidos em práticas pedagógicas organizadas na educação infantil em diferentes campos de experiência para as crianças, nos quais elas possam articular seus saberes e suas ações com os conhecimentos e as práticas culturais e sociais da humanidade (Abuchaim, 2018, p.102).

Em relação a BNCC da Educação Infantil, alguns pontos receberam críticas por parte de especialistas, professores e gestores dessa etapa de ensino. Críticas essas que iniciaram durante o processo de elaboração do documento, que apresentou quatro versões, até a sua aprovação, sendo que os contextos políticos, sociais e econômicos pelo qual o país passou no período de 2015 (início da discussão) até o ano de 2017 (ano de aprovação da BNCC), tiveram um impacto significativo na constituição da versão final da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

Conforme ressalta Dourado e Siqueira (2019) a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), motivou a elaboração de forma aligeirada das versões preliminares da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apresentadas para a consulta pública ainda no ano de 2015. Desse modo, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.81), destaca que:

Foi nesse contexto que em setembro de 2015 foi divulgada a versão preliminar da BNCC, elaborada por comissões de especialistas de cada área de conhecimento e da educação infantil, aberta à contribuição de professores/as, instituições educacionais, gestores/ as, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais. Várias contribuições foram realizadas e encaminhadas, porém, não se pode garantir que de fato a nova versão tenha incorporado importantes contribuições de instituições públicas e privadas do País. No caso da educação infantil houve colaborações de diferentes grupos

envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos.

O processo teve continuidade após a primeira consulta no ano de 2015. Desse modo no ano de 2016, foi apresentada uma nova versão da BNCC para a Educação Infantil, com alterações significativas, sendo criado comitês estaduais e seminários em todos os estados da federação para discutir a nova versão do documento. Porém no mesmo ano, as mudanças do cenário político, com o impeachment da então presidente da república, Dilma Rousseff tiveram impacto significativo no andamento da constituição da BNCC para a Educação Infantil. O novo governo que assumiu, intensificou a medidas privatistas, com impactos na educação, que como pontuam Dourado e Siqueira (2019), resultou em ataques ideológico a autonomia das universidades e dos professores de todos os níveis e etapas de ensino, reforçando a necessidade de um controle gerencial das escolas públicas.

A partir de então, os debates em torno da BNCC foram cada vez mais restritos, sendo que o Conselho Nacional de Educação, incumbido da tarefa de coordenar esse processo, sofreu alterações em sua composição, conforme lembra Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.80) sendo “[...] incorporados cinco novos membros alinhados com o Governo Temer, articulando-se interesses e propósitos do Movimento pela Base e o Todos pela Educação”. Dessa forma, as contribuições de professores e especialistas no processo de elaboração da BNCC, deixaram de ser consideradas, pela centralização do processo no governo federal, que apresentou mais duas versões do documento, sendo a última aprovada no dia 15 de dezembro de 2017, publicada por meio da Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017. Desse modo,

Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p.83).

Com a aprovação da BNCC para a Educação Infantil, algumas ações foram adotadas pelo governo federal, no ano de 2018, com o objetivo de apoiar estados e municípios brasileiros, no processo de elaboração, ou revisão dos currículos por meio do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), buscando um alinhamento com a BNCC. Essas ações acabaram por reforçar a ideia da BNCC como um instrumento de controle das

propostas curriculares, de modo que “[...] o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996” (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p.82).

Essa concepção equivocada da BNCC, contribuiu para que fosse adotada um processo de padronização dos currículos em muitos estados e municípios, tornando um instrumento técnico, que passou a subsidiar processos de avaliações docente e discentes, desde a Educação Infantil. Como ressalta Dourado, Siqueira (2019, p.300) “O que se observa é um tipo de regulação do conhecimento e do currículo que opera na retórica da reforma e da descentralização/centralização que, por meio da BNCC, efetiva-se por efetiva avaliação e controle do currículo”.

Essa perspectiva gerencial da BNCC, como aponta Dourado e Siqueira (2019) teve impactos significantes no trabalho docente, sobretudo na autonomia didático pedagógica, em todas as etapas de educação. Assim como pontua (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p.84):

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores.

A visão da BNCC como um instrumento técnico de padronização do ensino, abriu espaço para que a Educação Infantil, adotasse uma perspectiva escolarizante, em diversas redes públicas e privadas de educação. Uma vez definidos os campos de experiências e direitos de aprendizagem, muitas dessas redes de educação, como lembra Dourado e Siqueira (2019), passaram adotar práticas semelhantes a do Ensino Fundamental, formulando currículos com sequenciação de atividades, muitas vezes levando em consideração apenas os aspectos biológicos, como a idade das crianças, tendo em vista a divisão que a própria BNCC estabelece entre bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Com isso,

Evidencia-se que, aos poucos, com a divisão rígida das idades podendo fortalecer o biologicismo na educação infantil, retorna ao cenário educativo a ideia de etapas de aprendizagem e de desenvolvimento, promovendo-se a

sequenciação de conteúdos/objetivos, tudo isso revestido com uma perspectiva próxima ao escolanovismo, mas com tradução em uma realidade em que há aumento da pobreza, do trabalho infantil, dos ataques à democracia, da retirada aos bens sociais e recrudescimento da violência pouco enfatizada nos campos de experiência e objetivos de aprendizagem (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p.87).

Desse modo, a Educação Infantil após a década de 1980, apresenta mudanças significativas em relação à finalidade, objetivos, organização e currículos. O reconhecimento da criança como sujeito de direito, eleva a responsabilidade do poder público em relação à garantia de uma educação de qualidade desde o seu nascimento. Com isso a Educação Infantil passa a ser vista como uma etapa importante para “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art.29, LDB, 1996).

Com isso, conclui-se que os avanços relacionados à compreensão da importância da Educação Infantil no Brasil, acompanham os momentos políticos, econômicos e sobretudo os conceitos de criança e de infância constituídos no decorrer da nossa história. São mudanças que refletem nas finalidades da Educação Infantil, que de um espaço de assistência e de cuidados, passa a valorizar o desenvolvimento integral da criança, sendo considerada uma etapa de ensino da Educação Básica. Conquista importante que reflete na elaboração de políticas e formulação de propostas curriculares, cada vez mais consciente da importância da Educação Infantil, para o desenvolvimento e formação integral das crianças.

2.2 Educação no espaço rural brasileiro: um processo de lutas e conquistas

Os diversos contextos, momentos políticos e econômicos vivenciados pelo país ao decorrer das décadas tiveram uma influência significativa nos modelos de educação ofertados à população campesina no Brasil. São momentos que refletem uma trajetória de lutas, resistências e conquistas, dos povos do campo, em um espaço rural cada vez mais, tomado por interesses econômicos em detrimento dos aspectos socioculturais de sua população.

Os princípios da história brasileira foram marcados pela invasão portuguesa no século XV, dando início a um longo período de exploração, natural e sociocultural do país. Nesse contexto, como destaca Piletti (1990), o objetivo era a dominação dos povos aqui existentes, buscando a instauração de uma educação capaz de civilizar os nativos que representavam

impasses nos pretextos exploratórios e econômicos da coroa portuguesa. Temos então no período colonial no Brasil, um ensino lusitano-religioso que buscava, sobretudo [...] transmitir normas de comportamento, ensinar ofícios necessários para o desenvolvimento da colônia aos indígenas e posteriormente a negros escravizados (Viero; Medeiros, 2018, p.13).

A independência do país, no ano de 1822, não proporcionou grandes alterações no cenário do espaço rural brasileiro, sobretudo, na questão educacional. A aprovação da Constituição do Brasil Imperial, no ano de 1824, trouxe em seu artigo 179, parágrafo XXXII, o “direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros” (Brasil, 1824). No entanto, como destaca Piletti (1990, p.147), “[...] os escravos eram proibidos de frequentar as escolas”, pois não eram considerados cidadãos brasileiros, do mesmo modo que as mulheres, indígenas e estrangeiros.

De fato, os primeiros projetos de educação destinados à população do campo no Brasil surgem apenas após a Proclamação da República no ano de 1889. Impactado pela crise econômica que atingiu o mundo a partir de 1929, e que chega ao Brasil, refletindo no setor agropecuário, que passou por grandes prejuízos, afetando o preço do café, o campo assiste um grande processo de êxodo rural, levando a superlotação das cidades. Neste âmbito, o governo federal cria o Ruralismo – Pedagógico, com o objetivo principal de manter os povos campestres no espaço rural (Neto, 2016), por meio de uma proposta escolar, que tinha como base, a oferta de conhecimentos que pudessem ser usados na agricultura, pecuária e outras necessidades do cotidiano campestre.

A partir de 1934, com a aprovação de uma nova Constituição Federal, o cenário da educação destinada à população campestre também passa por mudanças. Através da nova constituinte, foi estabelecida a Educação Rural⁹ como um direito da população do campo. Além disso, foi definido um orçamento anual específico para a Educação Rural, de modo que o artigo 156, parágrafo único, da nova constituinte, determinou que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (Brasil, 1934).

Ainda na década de 1930, no dia 10 de novembro de 1937, foi instaurado no país, via golpe de Estado, liderado por Getúlio Vargas, a era do Estado Novo. Um novo momento

⁹ Sobre o conceito de Educação Rural, Fernandes, Molina (2004, p.37), destaca que “A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.”

político que foi acompanhado de uma nova constituinte, que trouxe em seu bojo, um ideário desenvolvimentista, com foco na industrialização. Dessa forma, Leite (1999) ressalta que a educação passa a ser vista como o caminho para a capacitação da mão de obra urbana e rural, buscando aumentar a produtividade nesses espaços. Nesse sentido, a nova constituinte, por meio de seu artigo 132, definiu:

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937).

Vivendo sob um regime opressor por quase uma década, os modelos de educação pensados para a população campestre, continuava tendo como foco a capacitação desses sujeitos para o mercado de trabalho, buscando evitar o êxodo rural. O fim do Estado Novo, no ano de 1946, deu início a uma nova fase democrática no país. Nesse cenário, a educação é posta como um direito do povo e uma obrigação do Estado, assegurado por meio da Constituição Federal promulgada em 1946.

No campo, o destaque fica por conta do Ensino Agrícola, instaurado por meio do Decreto - Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que tinha como objetivos principais como destaca o artigo 3º da lei supracitada:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (Brasil, 1946).

Ainda nesse período, como destaca Neto (2016), o país passa a receber aporte financeiro estrangeiro, principalmente, dos Estados Unidos, para a efetivação de projetos educacionais voltados à população do campo. Uma das marcas desse período foi a criação, no ano de 1948, da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ACAR), uma parceria entre o Ministério da Agricultura do Brasil e da Inter - American Education Foundation dos Estados Unidos. Dentre os projetos desenvolvidos pela ACAR está a Extensão Rural que teve início no ano de 1948. A Extensão Rural tornou-se muito mais um projeto assistencial na área da saúde do que propriamente um projeto educacional voltado à instrução escolar dos campestres, de modo que:

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas (Leite, 1999, p.34).

Todo esse processo vivenciado pela população rural, no que se refere a oferta de uma educação desvinculada à sua realidade sociocultural, esteve fortemente presente nas décadas de 1940 e 1950 no Brasil. A partir da década de 1960, algumas ações contrárias a essa ideologia começaram a surgir no país, por meio de um movimento de educação popular, que teve como figura principal Paulo Freire. Com destaca Brandão (2021, p.06):

[...] embora os movimentos de cultura popular da aurora dos anos 1960 surjam tanto “no campo” quando “na cidade”, em sua vocação freiriana e mais difundida, uma educação popular é dirigida diretamente ao campesinato situado nas regiões mais pobres e menos desenvolvidas do Brasil: o Nordeste, o Centro-Oeste e a Amazônia. As primeiras experiências nordestinas de fato marcantes são rurais, a começar por As Quarenta Horas de Angicos. E o Movimento de Educação de Base, a mais expandida e expressiva instituição derivada dos movimentos de cultura popular (MCPs), é absolutamente rural.

A experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, que ocorreu no ano de 1962, a convite do então governador do estado, deu se início a um método de alfabetização, que mais tarde ficaria conhecido no mundo inteiro, como método Paulo Freire de alfabetização. Uma forma inovadora de ensino, que fugia do tradicionalismo, vinculando a realidade do educando ao processo educativo, possibilitando um ensino significativo, mas também uma educação voltada a sua emancipação, pelo despertar da sua consciência enquanto sujeitos históricos. Como destacado por Freire (1963, p.19-20):

Aceitas pelo Sr. Governador do Estado as nossas exigências para realizarmos a primeira etapa do sistema – a de não interferência partidária, a da independência técnica, de fazermos uma educação que se voltasse para a libertação do povo, para a sua emancipação interna e externa, iniciamos a preparação das equipes que atuariam em Angicos e em Natal. Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. Trezentos homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros.

Esse modelo de alfabetização de Freire, estreitou ainda mais a sua relação com a população do campo. Os “Círculos de Cultura” que faziam parte da metodologia de

alfabetização, abria espaço para conhecer cada vez o cotidiano da população campestre e sobretudo as mazelas por eles enfrentadas, provenientes da falta de políticas públicas. Com isso, o quadro negro, as cadeiras enfileiradas e as cartilhas, eram trocadas por um círculo de debates, onde os participantes se viam em condições iguais aos demais, tendo a possibilidade de aprender a partir do que vivenciavam, e o mais relevante, tendo a sua cultura respeitada.

Visualizemos um professor que, ao invés de se colocar diante de seus alunos com uma cartilha já toda escrita e trazida de longe, e com uma aula “pronta”, comece a trabalhar com os outros “participantes do círculo” a partir de um material de estudo – as palavras geradoras – como um primeiro momento de sua alfabetização. Um material básico de alfabetização constante de palavras e de imagens que “falam” a linguagem da vida e da cultura do lugar. Falam o que é de todos ali, porque foram “levantadas” em uma pesquisa do “universo vocabular” e do “universo temático” junto às pessoas “do lugar”. Podemos imaginar uma “aula” em que, em lugar da oposição tão comum entre um professor que sabe (ou pensa que sabe) e uma “turma de alunos” que não sabe (ou pensa que não sabe), o que existe é um encontro de participantes da pequena “comunidade aprendente” (Brandão 2005, p.57).

Dessa forma, Paulo Freire tem um papel importante para a Educação do Campo no Brasil, uma vez que a Educação Popular, bandeira de sua luta, tinha na educação o caminho para a superação das desigualdades, ou seja, a intencionalidade de sua pedagogia era uma aprendizagem significativa, capaz de valorizar os conhecimentos e experiências dos trabalhadores rurais, muitas vezes marginalizados e subestimados pela sociedade. Como destaca Brandão (2021, p.05):

A educação popular não se apresenta como um serviço cultural através da educação estendida ao povo, mas como uma ação pedagógica colocada a serviço do povo. Colocada, na contramão, a serviço direto de sua formação e de seu crescente e irreversível empoderamento como um agente ativo de transformações sociais quase sempre hostil a poderes de Estado liberais, neoliberais ou liberalmente populistas. Hostil a tais políticas e, mais ainda, aos interesses dos polos político-econômicos os quais servem a um poder público colonizado.

Nessa vertente, a educação popular pode ser considerada como um dos primeiros movimentos em defesa das populações campestres. Uma proposta que tem na educação, não apenas um processo de instrução e preparação para o mercado de trabalho. Como destaca Brandão (2021), a educação popular se preocupa com os valores humanos, com a participação e organização comunitária, valorizando os conhecimentos e experiências dos povos do campo,

buscando, sobretudo, seu empoderamento e conscientização, enquanto sujeitos históricos e de direito.

No entanto, o momento político brasileiro, que se inicia em 1964, não possibilitou que o projeto de educação popular defendido por Freire fosse adiante. O início da ditadura militar no Brasil intensificou uma série de violações aos direitos humanos, ao começar pela liberdade. Com isso Freire, foi exilado do país em 1964 e a educação popular, por ele defendida, foi substituído por uma educação tecnicista com foco no desenvolvimento econômico, que passou a ser implantado no âmbito rural por meio das Escolas Agrícolas. Assim como destaca Vieiro e Medeiros (2008, p.28)

A partir de 1964, com a ditadura militar, se consolida o Projeto de Modernidade Brasileiro, representando a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional, num contexto, em que vigora na sociedade a disputa entre a ditadura e a democracia. No que se refere à educação, evidencia-se uma oposição entre Escola Pública Estatal e Educação Popular. O Estado passa a ser visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista e as teorias crítico-reprodutivistas tornam-se parâmetros para avaliação crítica da escola e do seu papel social.

O “milagre econômico”, dito como marca do período ditatorial no Brasil, na verdade não sintetizou avanços e garantias de direitos ao homem do campo. Ao contrário disso, a proposta de modernização que chegou ao campo, buscava descaracterizar a agricultura familiar em prol de uma agricultura mecanizada e comercial. Com isso, houve mudanças significativas nas relações sociais de produção, que impactaram na força de trabalho campesina, cada vez mais, substituídas pelo uso das máquinas agrícolas. O que se viu foi uma população rural cada vez mais carente de direitos fundamentais, motivando um processo êxodo rural, que marcou esse período. Locks, Graupe, Pereira (2015, p.142) destacam que:

[...] nesse mesmo período no meio rural brasileiro desenvolve-se a Revolução Verde, materializando-se no processo de modernização da agropecuária, com êxito particular para o desenvolvimento do agronegócio com intensa utilização de agrotóxicos, concentração da terra, desmatamentos e contaminação de solos e água. E o que restou para os trabalhadores do campo ocupados na agricultura familiar? Milhares se endividaram; inclusive, na ausência de uma legislação que os protegessem, tiveram de vender suas terras para saldar a dívida bancária, ingressando na fila do êxodo rural.

Desse modo, o período da ditadura no Brasil, como destaca Leite (1999), é marcado por uma educação cada vez mais ligada aos princípios da obediência e da produtividade,

estabelecidos pelo regime ditatorial. A educação se apresenta como um mecanismo econômico de grande importância, para atender aos interesses neoliberais que se intensificaram na América (Neto, 2016). Como marca desse processo, tem-se a intensificação da “ingerência norte-americana em assuntos educacionais brasileiros, mediante acordos assinados entre o Ministério da Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que se tornaram famosos com o nome de Acordo MEC-USAID” (Pillete, 1990, p. 118).

Como destaca Pillete (1990), a grande preocupação do governo brasileiro em relação ao campo na época, estava voltada para a quantidade de analfabetos no meio rural. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 218) ressaltam que “[...] por recomendação da Unesco e da USAID, o Brasil teve que retomar o esforço em prol do analfabetismo” que se encontrava em uma situação alarmante no país. Como alternativa para solucionar essa questão, o governo instaurou no ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o propósito de alfabetizar o maior número possível de pessoas em um espaço curto de tempo.

Os estudos de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) apontam que até o início da década de 1980, os projetos educacionais para o espaço rural não eram pensados com os camponeses, mas para os camponeses, com o objetivo de formar a mão de obra, por meio da educação formal. Uma educação imediatista, com foco nos resultados, sem espaço para um ensino reflexivo, capaz de proporcionar a emancipação e a valorização da população campesina.

Com o fim da ditadura militar no Brasil, no ano de 1985, e o restabelecimento da democracia, intensificaram os debates acerca de um novo planejamento socioeconômico para o país. A promulgação de uma nova constituinte no dia 05 de outubro de 1988, reforçou os princípios liberdade e igualdade por meio dos direitos sociais, estabelecidos por meio do artigo 6º, da Carta Magna.

Dentre os direitos sociais, estabelecidos pela nova constituinte, está a educação, um direito público e subjetivo de todos os cidadãos brasileiros, cabendo ao estado a obrigatoriedade da sua oferta, conforme determinou o artigo 208, parágrafo 1º da Constituição Federal de 1988. Esse dispositivo constitucional, como destaca Fernandes (2004), teve papel importante para a formulação de políticas educacionais para a educação do campo no Brasil, uma vez que a educação se tornou um direito de todos, independente de residirem na zona urbana ou rural.

Como marco desse processo de mudanças e formulação de políticas para a educação do campo no Brasil, pós constituintes de 1988, está a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394), no ano de 1996. A nova LDB, inovou ao tratar dos fatores socioculturais e da organização da educação do campo, que até então não havia sido colocado

em nenhuma política educacional. Desse modo, por meio de seu art. 28 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu que:

Art. 28. 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 (Brasil, 1996).

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação reforçou a luta dos movimentos sociais em defesa do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) na luta pelo direito à educação de qualidade, voltada aos interesses da população camponesa. Desse modo, surge no ano de 1998, a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo que passou a reivindicar a instauração de uma Educação do Campo, em substituição ao modelo de Educação Rural, adotado no Brasil:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os, ou ainda menos, pelos sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (Caldart, 2004, p.18).

A Educação do Campo é um modelo de educação que nasce a partir da luta pela terra e pelo território camponês. Um movimento constituído por quem vive no campo, tendo a representatividade dos movimentos sociais como o MST (Movimento dos Sem Terra). Ou seja, uma proposta de educação que parte da realidade dos sujeitos do campo, da sua luta pela terra, das suas fragilidades, exclusões (Fernandes, 2006). Escolas que surgem nos acampamentos, assentamentos rurais, comunidades rurais, e que se tornam uma possibilidade para crianças, jovens e adultos, frequentarem a escola, no território onde vivem. Desse modo:

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A

defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais (Arroyo, 2004, p. 57).

A Educação do Campo é por sua natureza uma educação territorial. Nessa lógica, é importante que se compreenda qual o conceito de territorialidade que a Educação do Campo adota em sua concepção. Como destaca Fernandes (2006, p.28-29),

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

No caso da Educação do Campo, a defesa é pelo território como um espaço de vida e de resistência. Na percepção de Fernandes (2006), a escola do campo é vista como uma forma de enfrentamento aos avanços das políticas neoliberais no campo, que por meio do agronegócio e da produção manufatureira, mudou a configuração territorial do campo nas últimas décadas, para uma visão cada vez mais focada na produção do capital. Um avanço do território do agronegócio que culminou na diminuição do território das comunidades rurais, indígenas e quilombolas. Com isso,

O agronegócio, a expulsão da terra aumentam a tradicional precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente das formas de produção da existência. A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção (Arroyo, 2004, p.56).

Dessa forma, a Educação do Campo defende o seu território, propondo um ensino que possibilite aos educandos compreender o seu espaço, lutando pela sua existência. Diferente do agronegócio, a Educação do Campo tem uma visão do campo como uma materialização da existência humana, onde estão presentes não apenas a produção do capital, mas as pessoas e as suas ideias. Como destaca Fernandes, Molina (2004, p. 36):

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo

de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

Essas diferentes visões acerca do território rural, acaba por influenciar os modelos de educação, defendidos pelos povos do campo e pelo agronegócio. Como destaca Fernandes (2006, p.30), “a educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento” No caso do agronegócio, a educação é colocada como uma ferramenta importante para o desenvolvimento e aprimoramento dos meios de produção de mercadorias.

Já para os povos do campo, a educação é uma possibilidade de luta pelos territórios, pela sua existência, de forma que “a educação como política pública é fundamental para o campesinato (Fernandes, 2006, p.30). É por meio da educação que se torna possível, assim como destaca Arroyo (2004), o enfrentamento de um projeto hegemônico de agricultura e pecuária, que avança e desconhece as representações sociais e culturais dos seus sujeitos. Nessa circunstância,

A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. Nesta perspectiva, é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que vincula a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões; isto não pode ser confundido com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão muito própria da chamada educação rural no Brasil. A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (Caldart, 2004, p.16-17).

Baseado nos princípios, defendidos pela Educação do Campo, que no ano de 2002, por meio da Resolução nº.01 de 03 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, o Brasil aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Um momento de conquista dos grupos sociais em defesa do campo, que há muitos anos, lutam pela implementação de diretrizes específicas à educação dos povos camponeses, buscando a formulação de um ensino, capaz de reconhecer e valorizar os saberes do campo, aliando-os ao

saber universal. Desse modo, Fernandes (2004, p. 137) assevera que “a aprovação das Diretrizes Operacionais representa um importante avanço na construção do Brasil rural [...]. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se contemplam”.

Como objetivo principal, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecem no seu Art. 2º o resgate da identidade do homem do campo (Brasil, 2002). Ou seja, as diretrizes defendem um modelo de educação que “[...] pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (Fernandes, Molina, 2004, p. 38). Dessa forma, propõe um ensino a partir do mundo vivenciado pelos sujeitos camponeses, uma vez que:

Quando pensamos um mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos o mundo, vivemos um não - lugar. Isso acontece com a população do campo, quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (Fernandes, 2006, p.141).

Desse modo, as primeiras décadas dos anos 2000, principalmente após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, representam um período de conquistas importantes para a Educação do Campo no Brasil. O destaque fica por conta da criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no ano de 2004, incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁰, do Ministério da Educação e Cultura. Essa coordenação, como destaca Fernandes (2004), representou um espaço importantíssimo para a organização política e para o planejamento da Educação do Campo, uma vez que essa modalidade de ensino passou a ser planejada por meio de uma coordenação específica, dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Arroyo (2004, p. 62) destaca que “a inclusão da Educação do Campo na estrutura do MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (Secad), é um indicador dos passos dados já na direção de um tratamento público dessa especificidade”. Por meio da Coordenação Geral da Educação do Campo várias ações foram desenvolvidas a partir

¹⁰ Em maio de 2011, a SECAD, passa por uma mudança importante, acrescentando em sua estrutura o eixo da inclusão, até então, à cargo da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Dessa forma, surge a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) reforçando o compromisso com os grupos historicamente excluídos em termos de escolarização (camponeses, quilombolas, ribeirinhos e pessoas com deficiência).

do ano de 2004, visando o atendimento educacional das populações do campo, com foco na formação de professores, na adoção de materiais didáticos específicos à educação do campo, nos cursos para a formação de Jovens e Adultos do Campo, no incentivo à Agricultura Familiar, entre outras.

Uma das ações da SECAD/MEC que marcam esse período foi a criação, no ano de 2007, do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (Procampo). Atendendo uma das exigências das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), que por meio de seus artigos 12 e 13 e enfatiza “o dever dos sistemas educacionais e do poder público na oferta de cursos de capacitação aos professores”, garantindo-lhes “formação superior e continuada, levando em consideração os estudos a respeito das diversidades culturais e sociais da população do campo”. O Procampo se colocou como uma ação importante no sentido de possibilitar aos docentes um maior conhecimento acerca da comunidade rural.

Contanto com a participação de universidades como a UnB (Universidade de Brasília) a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a UFBA (Universidade Federal da Bahia), além dos movimentos sociais em defesa do campo, o Procampo, tinha como objetivo, a elaboração de uma proposta de formação para os educadores do campo, baseada “[...] em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho” (Santos; Silva, 2016, p.140).

Entre os pilares desse modelo de formação para os educadores do campo, o Procampo, estabeleceu uma metodologia aliando o “tempo de escola” e “tempo de comunidade”, buscando com isso “[...] promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica” (Santos; Silva, 2016, p.140). No documento de apresentação do programa, divulgado pela SECAD/MEC no ano de 2007, a instituição do Procampo tinha como objetivo:

[...] a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular (Brasil, 2007, p.02).

Outro movimento importante para a Educação do Campo foi a aprovação da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) por meio do decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. A partir dessa política, o governo federal instituiu a Portaria nº 86 de 01 de fevereiro de 2013, criando o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que estabeleceu:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2012, p. 04).

O Pronacampo foi estruturado em quatro eixos principais. O primeiro eixo relacionado à gestão e práticas pedagógicas, priorizou a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos específicos para as comunidades camponesas, além de apoio à educação integral no campo e à elaboração de propostas curriculares específicas para essas populações. O segundo eixo, referente à formação de professores, teve como foco a formação inicial e continuada dos educadores que atuam na educação do campo e quilombola, tendo suporte principal para a sua execução no Procampo.

Já o terceiro eixo do Pronacampo, direcionou-se à Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, dando prioridade à formação inicial e continuada dos jovens camponeses, com ensino fundamental incompleto. Dessa forma, por meio do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, o governo federal abriu a possibilidade desses jovens concluírem o ensino fundamental no período de dois anos, por meio de um ensino que passou a relacionar as teorias escolares com a prática da agricultura familiar.

Por último, o Pronacampo estabeleceu um eixo para tratar da Infraestrutura Física e Tecnológica das escolas do campo. Dessa forma, propôs apoio financeiro e técnico para a melhoria das unidades educacionais camponesas, incluindo reformas, construções, aquisição de mobiliário, inclusão digital e outras ações, por meio dos programas suplementares do Fundo Nacional de Educação (FNDE) e de aportes financeiros do Ministério da Educação.

A partir de 2017, com a ascensão política da direita e a sua chegada ao poder, o Brasil experimenta uma grande derrocada em termos de políticas e programas destinados à Educação do Campo. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) no ano de 2019 foi um dos atos principais do processo de desmonte pelo qual a Educação do Campo vivenciou nos últimos anos no Brasil. Ação proposital que desconsiderou

a memória dos sujeitos do campo, em prol de um projeto educacional cada vez mais ancorado com a agenda política neoliberal conservadora.

Esse desmonte da educação do Campo contribuiu para reforçar o paradigma produtivista do espaço rural que considera “[...] o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (Fernandes; Molina, 2004, p.37). Por meio de uma política neoliberal, que chega no espaço rural através do agronegócio, intensifica-se um processo de despovoamento das áreas rurais. Como destaca Arroyo (2004, p.57), “[...] um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais.”

Como resultado dessa política neoliberal, o Brasil vivencia uma redução significativa no número de escolas do campo, nas últimas décadas. Conforme reportagem do SBT News, divulgada em 01 de março de 2022, mais de cem mil escolas rurais foram fechadas nos últimos vinte anos no Brasil. Arroyo (2004, p. 56) destaca que:

A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural são uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da "modernização" da agricultura e na expansão do agronegócio.

Apesar das importantes conquistas em termos políticos da Educação do Campo, pós constituintes de 1988, é preciso vigilância para que de fato os direitos se efetivem. Como ressalta Arroyo (2004, p. 56), “a função das políticas públicas seria priorizar o atendimento às demandas onde elas são mais prementes”. No caso da Educação do Campo, a prioridade vai além da garantia da instrução formal às populações camponesas. Como destacam Fernandes e Molina (2004, p. 51), “o paradigma da Educação do Campo tem cor, cheiro e saber”. Dessa forma, o que ele defende é uma educação que busque o empoderamento dessa população, respeitando suas particularidades socioculturais.

Percebe-se então, que a luta por uma Educação do Campo ainda se encontra em movimento no Brasil. São inúmeras décadas marcadas por abandono, descaso e inferiorização do espaço rural e de seus ocupantes. Aprovação de leis, criação de programas e projetos, pensados para as populações camponesas e não com elas, desconsiderando assim, sua relação com o território, seus costumes e sua cultura. Nessa perspectiva, é primordial que o campo seja visto para além dos fatores econômicos, pois sugerimos pensar na territorialidade, não apenas no sentido de espaço de produção do capital, mas como um lugar onde se produz cultura, saberes e vida.

CAPÍTULO III – POLÍTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO INFANTIL CAMPESSINA

*Tu que não tiveste a felicidade
Deixa a cidade e vem conhecer
Meu sertão querido, meu reino encantado
Meu berço adorado que me viu nascer*

*Venha o mais depressa, não fique pensando
Estou te esperando para te mostrar
Vou mostrar os lindos rios de águas clara
E as belezas raras do nosso luar*

*Quando a lua nasce por detrás da mata
Fica cor de prata, a imensidão
Então fico horas e horas olhando
A lua banhando lá no ribeirão
[...]*

*Este pedacinho de chão encantado
Foi abençoado por nosso Senhor
Que nunca nos deixa faltar no sertão
Saúde, união, a paz e o amor*



(Luiz De Castro, Tião Carreiro)¹¹

Nos últimos anos o Brasil tem vivenciado momentos distintos, no âmbito político e econômico, refletindo diretamente nas políticas de educação vigentes em cada período da história nacional. Nesse cenário, a seleção do que será ensinado nas escolas e a forma como será ensinado, deixa de ser compreendido como um simples processo de escolha de quem está à frente dos órgãos de educação. A seleção dos conteúdos que compõe os currículos escolares, assume a centralidade de um processo estratégico, pela disputa do poder, por parte de diferentes projetos ideológicos, que encontram na educação, um campo fértil para a sua disseminação.

Desse modo, o capítulo traz uma discussão das relações de poder que emergem nos currículos escolares, e que afasta qualquer possibilidade de neutralidade nesse processo. Por meio das obras de Sacristán (2013), Moreira e Tadeu (2018), Santos (2009), Arroyo (2007) e Apple (1982), são discutidos os projetos hegemônicos presente na constituição dos currículos escolares, de modo que os saberes passam a ser organizados, impostos e legitimados, refletindo

¹¹ Trecho da música “Encantos da Natureza”, composição de Luiz de Castro e Tião Carreiro, interpretação da dupla Tônico e Tinoco. Para ter acesso a canção completa acesse o link https://www.youtube.com/watch?v=bVE_ZfzTRZI ou o Qr Code disponível na epígrafe.

sobretudo na formação dos sujeitos, contribuindo para a reprodução ideais de determinados grupos, reforçando as desigualdades sociais.

A discussão se estende à educação campesina, especificamente à Educação Infantil. Pensar em um currículo para as crianças do campo, que seja capaz de assegurar o desenvolvimento integral da criança como estabelece a LDB, mas que também respeite e valorize as especificidades socioculturais dessa população, sempre foi uma das reivindicações dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, que por muitos anos, denunciaram a inercia do poder pública na oferta da Educação Infantil às crianças campesinas.

Com isso, o capítulo retrata os principais avanços relacionados a Educação Infantil Campesina no Brasil, sobretudo, após a Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9394/96). Um processo que trouxe uma nova finalidade para a Educação Infantil, reforçando a indissociabilidade do cuidar e do educar, rompendo com o viés assistencialista, resultando em Diretrizes Curriculares próprias à essa etapa de ensino, abrindo espaço para as crianças campesinas, que de forma inédita, passam a ter a suas especificidades sociais e culturais consideradas em uma proposta curricular.

Portanto, o estudo traz discussões e apontamentos, ressaltando os campos de disputa presentes na constituição dos currículos escolares. Ideologias e interesses que vão além da transmissão de conhecimentos, assumindo contornos cada vez mais abrangentes, no sentido de pensar na sociedade que deseja construir a partir da seleção dos saberes a serem repassados.

3.1 O Currículo e as relações de poder.

O campo educacional é um espaço de relações sociais, políticas e culturais, permeado por interesses e objetivos que compõem uma magnitude de poder, muitas vezes ocultado e imperceptível por parte dos educandos e educadores. Nesse ponto, o currículo tem se apresentado nas últimas décadas como uma ferramenta de poder, rompendo com a ideia de neutralidade, sofrendo influências políticas, econômicas e ideológicas, refletindo nas representações sociais e culturais que são direcionadas aos sujeitos por meio da educação. Com isso, cada vez mais, o currículo se estabelece como um campo de disputa e conflitos, de quem almeja o poder.

O currículo, como expõe Sacristán (2013), tem sua origem no latim, especificamente na palavra curriculum, originária do termo currere, que significa trajeto, percurso, corrida. No caso

do currículo escolar, a ideia inicial era de um “território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (Sacristán, 2013, p. 17). No entanto, nos últimos anos a ideia do currículo apenas como um trajeto/percurso, que guia as ações do professor, passaram a ser questionada, de modo que:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que a considere em sua relação com questões que perguntem pelo “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar (Moreira, Tadeu, 2018, p.13).

Essa visão crítica acerca das intencionalidades do currículo é algo recente. Como destaca Moreira (2009, p.07), somente “depois dos anos 70, os estudos no campo do currículo passaram a questionar se os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares, que geralmente tinham um baixo rendimento escolar”. O que se tinha até então, como aponta Santos (2009), era o currículo como uma “verdade absoluta” e a responsabilização dos alunos pelo seu próprio rendimento.

Com o surgimento da Sociologia da Educação, no final dos anos 60, a questão do conhecimento escolar passou a ser foco de estudos e pesquisas, sobretudo nos Estados Unidos e Inglaterra, dando início às Teorias Críticas do Currículo. Nessa perspectiva, a questão chave para a reflexão passa a ser a escola e a sua função na socialização do conhecimento. Dessa forma, abriu espaço para o debate em torno do currículo e de suas intencionalidades, uma vez que

[...] se grande contingente de crianças não aprende o que estamos lhe ensinando, não será por que estamos lhe ensinando as coisas erradas? Nesse momento, ao invés de se atribuir às famílias e às crianças a culpa pelo fracasso escolar, buscaram-se na própria escola as razões para o insucesso das crianças provenientes de lares menos favorecidos econômica e socialmente (Santos, 2009, p.10).

Como destaca Moreira (2009), a ênfase no conhecimento escolar, por vários anos, se reforçou, por meio da imagem da escola, como um espaço privilegiado de produção e distribuição dos conhecimentos, postos como indispensáveis para a formação social e cultural dos sujeitos. Esse processo contribuiu para que os profissionais da educação e os alunos, fossem “levados a perceber o conhecimento como um “artefato” relativamente neutro” (Apple, 1982,

p.30), focados na preparação dos sujeitos para o mundo social e do trabalho. Sendo assim, “a escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevância no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (Moreira, Tadeu, 2018, p.17), tendo os conteúdos curriculares como a base desse processo.

A década de 70, representa um momento crucial na discussão do currículo e suas intencionalidades. “Intelectuais americanos, ingleses e de outros países começaram a mostrar como os conteúdos curriculares eram perpassados por interesses das elites, uma vez que o ponto de vista desse grupo social, ou seja, sua ideologia, é que dominava os currículos” (Santos, 2009, p.11). A Sociologia do Currículo que emerge naquele momento, inicialmente nos Estados Unidos, volta-se então “[...] para o exame das relações entre o currículo e a estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (Moreira, Tadeu, 2018, p.23). Por conseguinte, a neutralidade curricular passa a ser questionada.

Aos poucos, o currículo passa a ser analisado em sua intencionalidade tendo em vista que “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira, Tadeu, 2018, p.14). São essas relações de poder que acabam por determinar o que e como ensinar, estruturando assim os programas curriculares. Com isso, o processo seletivo dos conhecimentos que compõem o currículo, passa a ser questionado, buscando compreender” quais são os critérios, os princípios a partir dos quais se decide o que é escolar e o que, não é? Que interesses presidem a seleção dos conteúdos curriculares? Quais são os conhecimentos que, realmente, vale a pena ensinar às crianças?” (Santos, 2009, p.11).

Inicialmente, é preciso pontuar que “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos” (Arroyo, 2007, p.21). Logo, o currículo traz em seu bojo, uma visão do aluno, conforme o projeto de sociedade almejado, ou seja, “o currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima” (Arroyo, 2007, p.22). Portanto, carrega consigo uma bagagem que contempla ideias culturais, sociais e políticas, influenciando os sujeitos a eles subordinados.

É nesse sentido, que nas últimas décadas, passaram a ser discutidas as ideologias que fundamentam as propostas de currículos no âmbito educacional. O processo de seleção e legitimação dos conhecimentos curriculares, carregam intencionalidades e geram um campo de disputa entre os grupos dominantes, de modo que “a ideologia é essencial na luta desses grupos

pela manutenção das vantagens que lhes advém dessa posição privilegiada” (Moreira, Tadeu, 2018, p.31). O conhecimento escolar perde a sua imparcialidade, haja vista que, assim como pondera Apple (1982, p.82), “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela”. Tem-se a partir de então um conhecimento escolar que não se constitui na imparcialidade, sustentando as divisões e as relações de poder:

A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das ideias que veicula, mas os fatos de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social (Moreira, Tadeu, 2018, p.31)

Assim sendo, cada vez mais, os currículos têm se estruturado tendo em vista o modelo de aluno que deseja formar. Na concepção de Arroyo (2007, p.22), “Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos”. Trata-se então de um currículo a serviço de uma ideologia, que cada vez mais desconsidera os aspectos sociais e culturais dos educandos, considerando “[...] indispensável em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência” (Moreira, Tadeu, 2018, p. 18).

Nesse sentido, o currículo por meio da seleção e organização dos conhecimentos tem se apresentado, como um caminho para se buscar a qualidade da educação. Em vista disso, Moreira (2009) pontua que muitas vezes a concepção de qualidade, adotada para a educação no Brasil, não ultrapassa o nível instrumental, fundamentando prioritariamente em pressupostos técnicos, que supervalorizam o domínio dos conhecimentos escolares, habilidades, competências, os bons resultados em exames nacionais e sobretudo o sucesso desses alunos no mercado de trabalho. Essa concepção tem alimentado os programas curriculares, com uma visão instrumental e utilitarista, de modo que:

Os ordenamentos curriculares carregam um caráter de necessidade e inevitabilidade que nem se cogita desconstruir e recriar esse conhecimento sacralizado. Dos docentes se exige que preparem suas aulas com esmero, seguindo o ordenamento e a sequenciação de cada conhecimento, a ponto de reprovar, reter o aluno que deixar aprendizados para trás (Arroyo, 2013, p.46).

Esse processo tem levado as escolas por meio do currículo, a fragmentar o seu ensino, ofertando uma gama cada vez maior de disciplinas escolares e conteúdos, de modo que “a

realidade do ensino contemporâneo é a compartimentalização do conhecimento, fenômeno constituinte de um todo maior, a especialização do saber” (Gallo, 2009, p.17). A lógica se estabelece em aprender o máximo de conteúdos, de forma que o aluno possa adquirir uma variedade de habilidades e conhecimentos vistos como necessários ao seu desenvolvimento. Com isso, o ensino e os conteúdos curriculares, são reduzidos por meio de uma sequenciação pragmática e utilitarista focado no domínio das competências estabelecidas, de modo que:

Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer (Arroyo, 2007, p.26).

O currículo nessa perspectiva passa a adotar um padrão de normalidade que tem como base um modelo ideal de aluno, pelo qual passam a ser planejados os conteúdos, os processos de ensino e as políticas de avaliação. “Esse parâmetro de currículo para supostas mentes mais capazes legitima exclusões e desigualdades. Produz desiguais” (Arroyo, 2007, p.33), uma vez que nem todos os educandos chegam na escola com as mesmas condições sociais e econômicas, além de possuírem uma bagagem cultural diversificada, que na maioria das vezes é desconsiderada nesse processo.

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta (Arroyo, 2013, p.41).

Passamos a presenciar então, no âmbito da educação brasileira, modelos curriculares cada vez mais rígido e inquestionáveis, focados na totalidade, desconsiderando as peculiaridades dos educandos, de modo que “em seu nome, negamos o direito à educação e ao conhecimento a porcentagens altíssimas de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, sobretudo dos setores populares e dos educandos com necessidades especiais” (Arroyo, 2007, p.33). Esse processo de valorização dos saberes institucionalizados, levam os currículos

escolares, muitas vezes a adotar uma postura unicultural, deixando de reconhecer e valorizar inúmeros grupos sociais que buscam a escola. Diante disso, Gallo (2009) expõe a necessidade de se adotar uma postura diferente, capaz de romper essa redoma que aprisiona os sujeitos a um currículo fechado, como pontua o autor:

Se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas; aparte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também experimentaríamos, com essa postura pedagógica, uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada (Gallo, 2009, p.20).

No entanto, como pontua Apple (1982), essa postura reducionista das representações sociais e culturais dos educandos, proposta pelos currículos, é muito mais que uma simples negligência, visto que o campo curricular é um campo de embate e disputas ideológicas, políticas e culturais. Com isso, há uma intencionalidade na forma com que as diversas representações sociais e culturais são tratadas nos programas curriculares, haja vista que “historicamente, espaços e tempos escolares organizam-se para a ordem e para o máximo rendimento, para relações que classificam, separam e afastam saberes e também pessoas, emoções, necessidades particulares (Marin, Sampaio, 2009, p.29)”, sendo a ação educativa curricular uma ferramenta desse processo.

Desse modo, o currículo escolar passa a condicionar os sujeitos da ação educativa de forma intencional, por meio de um processo que “conforma suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem-sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho” (Arroyo, 2007, p.22). Um processo que tira a autonomia e o caráter político e emancipador do ensino, uma vez que o “conhecimento sacralizado vira elitizado, segregador e controlador” (Arroyo, 2013, p.47).

Assim como ressalta Arroyo (2013, p.50), “os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos, foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa”. Desse modo, temos presenciado um espaço cada vez mais restrito para se pensar em uma ação educativa que busque o desenvolvimento a emancipação dos sujeitos, de modo que

Os efeitos latentes de se fazer do indivíduo um absoluto e de se definir nosso papel como técnicos neutros a serviço da melhoria, por conseguinte, tornam quase impossível que os educadores e outros desenvolvam uma análise aguda da injustiça social e econômica. Tornam seus currículos e práticas de ensino relativamente impotentes para explorar a natureza da ordem social de que fazem parte (Apple, 1982, p.21).

Nesse sentido, Arroyo (2007) expõe a necessidade de uma reflexão acerca das intencionalidades do currículo, de modo que possamos refletir se os avanços nesse campo, tem sido acompanhado por uma visão dos educandos enquanto sujeito de direitos. Com isso, ele nos convida a inverter as prioridades dos currículos, para além dos conteúdos a serem repassados, de modo que possamos “[...] definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos” (Arroyo, 2007, p.37). Desse modo,

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (Arroyo, 2007, p.38).

Essa tomada de decisão, para além de um currículo reduzido a um conjunto de conteúdos e saberes, repassados e apreendidos pelos alunos, não é algo simples de se concretizar. Do ponto de vista de Apple (1982, p.19) por um longo período “presumimos que nossa atividade seja neutra, que, por não tomarmos uma posição política, estejamos sendo objetivos”, e essa postura tem contribuído para que deixemos de considerar as diversas especificidades dos educandos, de modo que os conhecimentos escolares, passam a ser algo distante da sua realidade. Desse modo, Santos (2009) expõe a necessidade de uma postura reflexiva e política do educador, haja vista que,

Partindo dessa concepção de currículo, o professor deve se perguntar se no currículo com o qual trabalha há espaço para diferentes formas de manifestações culturais e, também, se permite a integração dos conhecimentos escolares, possibilitando ao aluno uma compreensão mais abrangente dos conteúdos com os quais trabalha. Ou, ainda, se os conteúdos selecionados são adequados ao ciclo de desenvolvimento e aos interesses dos alunos com os quais trabalha (Santos, 2009, p.13).

Essa postura crítica do educando, frente a um currículo instrumentalista, exige coragem e compromisso ético. Como aponta Arroyo (2013, p.40), “é ético questionar por que o currículo

passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirmar como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade”. De igual modo, Gallo (2009, p.20-21) ressalta que:

O que podemos fazer é pouco, mas a pequena ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que imaginamos; sem dúvida, no mínimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros “reprodutores da mesmice”.

Os estudos de Apple (1982) reforçam a necessidade de uma visão reflexiva em torno do campo curricular, de modo que a tradição seletiva dos conhecimentos, possam a ser questionadas, buscando entender “a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma?” (Apple, 1982, p.16). Nessa perspectiva, Arroyo (2013) reforça a necessidade desse posicionamento reflexivo diante das políticas curriculares, no sentido de compreender

O que impede atrever-nos a construir outros ordenamentos mais próximos dos sujeitos reais do direito ao conhecimento, à cultura, à educação? Não seriam a escola, os currículos os obrigados a se adaptar aos sujeitos reais do direito à educação? Por que construir um ordenamento ideal e esperar que as vidas dos sujeitos reais a ele se adaptem? (Arroyo, 2007, p.40)

Currículos presos às concepções que reduzem o conhecimento a aquisição de competências e habilidades, reduzem os espaços para novos saberes e experiências formativas. No entanto, como aponta Arroyo (2007, p.23), “crianças, adolescentes, jovens ou adultos que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e à docência trabalham, reforçam-nas ou a elas se contrapõem”. Desse modo,

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos (Arroyo, 2013, p.38).

À vista disso, Santos (2009, p.12) considera que “o currículo deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se, como base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas[...]”, possibilitando assim que as crianças

encontrem na escola um espaço de pertencimento, de modo a estabelecer ligações entre os conteúdos curriculares a sua realidade sociocultural. Como destaca Gallo (2009, p.20)

Se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas; aparte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também experimentaríamos, com essa postura pedagógica, uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada.

Com isso, torna-se cada vez mais necessário, que o currículo considere os educandos como sujeitos de direitos. E nesse rol de direitos inclui o direito de conhecer e se reconhecer na história da sua comunidade, considerando as lutas, ideais, memórias, cultura, identidade e tantas outras marcas que os constituem. Cabe então, às propostas curriculares, considerarem que:

Há um riquíssimo saber acumulado sobre a história da construção e legitimação dos direitos humanos, direitos dos povos do campo, das mulheres, da infância e adolescência, dos portadores de necessidades especiais; direitos étnico-raciais, culturais; direitos coletivos tão defendidos pelos diversos movimentos sociais etc. Há também um acúmulo de conhecimentos sobre a negação desses direitos e sobre as lutas coletivas por sua garantia. Por que não incluir nos currículos esse acúmulo de conhecimentos? Por que não os reconhecer como saber socialmente construído? (Arroyo, 2007, p.50).

Assim sendo, torna-se primordial uma reflexão em torno das políticas curriculares, de modo a compreender de que forma elas provocam e produzem ideais, ressignificando a práxis dos processos pedagógicos, sobretudo, vinculados à Educação do Campo. Na concepção de Arroyo (2004), historicamente o campo tem se tornado um espaço de controle social, político e cultural, por meio de uma ideologia, que vem o espaço rural como um local de atraso, e o seus habitantes, como pessoas improdutivas, desqualificando os saberes e tradições dos sujeitos que vivem no campo.

Os estudos de Fernandes (2004) demonstram que os sujeitos do campo foram e ainda são submetidos a um currículo escolar que tem com centralidade a realidade urbana, e com isso acaba se pautando pelas representações culturais, tecnologias, de produção e conhecimento que esses currículos trazem. Em vista disso, o sujeito do campo, passa a vivenciar experiências curriculares distorcidas de sua realidade, no que Caldart (2004) considera “viver um não lugar”, ou seja, projetar o futuro, idealizando uma realidade não vivenciada, alimentando um círculo

vicioso, de ver o campo como um lugar de atraso, sendo o estudo um meio de capacitar, almejando novos horizontes, fora do espaço rural.

Nesse contexto, as políticas neoliberais que chegam ao campo, por meio do agronegócio, colaboram no sentido de tratar o espaço rural, como um local de produção do capital, de modo que as questões culturais são pouco a pouco desvinculadas desse processo. O esvaziamento do campo é um caminho natural dessas políticas neoliberais, reduzindo iniciativas de fortalecimento das escolas campesinas, conforme destaca Jesus (2004, p.66):

Nesta lógica, as relações educacionais passam a ser analisadas pelo custo-benefício, sendo o estudante um cliente, independente do lugar onde vive, seja o campo ou a cidade. Porém com um agravante: como o campo nesta lógica não é o espaço dos sujeitos e sim do agronegócio, as escolas estão cada vez com menos condições (estrutura física deficitária, professores com menor nível de formação), e os alunos com maior dificuldade de se deslocar da sua residência até a escola, porque a idéia é a de desertificação do campo, portanto, de não ter pessoas.

Como pontua Apple (1982), o currículo escolar não se reduz apenas aos componentes curriculares e conteúdos, de forma que as concepções ideológicas e políticas, se vinculam a ele, reforçando os ideais dos sistemas econômicos aos quais ele se relaciona. No caso do campo, os princípios neoliberais que se intensificaram por meio do agronegócio, colaboraram para reforçar o paradigma do espaço rural como um local de atraso, onde “[...] tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para a exportação ou agronegócio e desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo como atrasados” (Jesus, 2004, p. 65), passando a legitimar a necessidade de uma qualificação dos seus ocupantes, refletindo nas propostas curriculares destinadas aos seus moradores.

Por meio neoliberalismo, o espaço rural é submetido a um processo ideológico, com o objetivo de reafirmar a imagem da agricultura capitalista latifundiária, como algo necessário e positivo para o campo, desconsiderando a quantidade de pessoas que são excluídas por ela, como aponta Arroyo (2004). Esse caminho para o desenvolvimento econômico, proposto pelo neoliberalismo, estabelece normas que são inconscientemente aceitas pela sociedade, na concepção de Dardot e Laval (2016, p.16):

O Neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições e direitos. Ele produz certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

Como marca da resistência a esse processo de ocupação do espaço rural pelo neoliberalismo, temos os movimentos sociais em defesa do campo, com destaque ao MST. Esses movimentos tiveram uma atuação fundamental a partir da década de 1980, na reivindicação de direitos sociais para população campestre, opondo à percepção reducionista do campo como espaço de produção de capital na ótica do agronegócio. Conforme Arroyo (2004, p. 8):

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão das políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas a demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio.

Essa posição dos Movimentos Sociais em defesa do Campo resultou em algumas conquistas importantes para a população campestre, em termos de educação, com destaque à inclusão da Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96 – art.28) e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução n.01 de 03 de abril de 2002). Um conjunto de legislações que pela primeira vez na história, passou a considerar as especificidades socioculturais e econômicas dos povos do campo, no processo de organização política e pedagógica das escolas campestres.

São importantes conquistas para a educação do campo, em termos de legislação, no entanto a sua efetivação ainda enfrenta muitos desafios, sobretudo no que se refere-se a uma proposta curricular com foco nas especificidades socioculturais dos sujeitos do campo. No entendimento de Molina (2012, p. 454), “O estabelecimento de disposições legais é passo importante na exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia. Somente a luta coletiva do campesinato e de seus aliados tem condições de fazer valer os direitos positivados”.

Diante dos apontamentos, nota-se de maneira clara que o currículo escolar não se resume a um mero instrumento técnico pelo qual são transmitidos conhecimentos escolares, uma vez que está irrigado de intencionalidades ideológicas, políticas e culturais, que refletem as experiências educacionais e sociais dos educandos. Nesse sentido, o reconhecimento do currículo como um campo de disputas e questionamentos é primordial no rompimento de visões hegemônicas que perpetuam desigualdades e silenciamentos de vários sujeitos.

Considerar a diversidade e a inclusão nas políticas curriculares da Educação Infantil do Campo é o caminho para que as crianças tenham o direito de se ver representados e de se reconhecerem nas narrativas escolares, avançando assim, em direção a uma educação verdadeiramente emancipadora, que tem como base o respeito e a valorização das múltiplas identidades e experiências dos sujeitos, buscando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, por meio de uma formação crítica dos sujeitos do campo.

3.2 Políticas curriculares para a Educação Infantil campesina no Brasil.

Nas últimas décadas, após os anos de 1980, grupos sociais de defesa do campo como o MST, começaram a reivindicar a participação nas políticas curriculares destinadas à educação da população do campo. A luta desses grupos, conforme pontua Arroyo (2004) sempre foi, por um currículo escolar condizente à realidade e as necessidades da população campesina, de modo que a escola, pudesse exercer sua função no desenvolvimento social, político e econômico do campo, sem, no entanto, desvincular as questões socioculturais dessa população.

Com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados por conta dessas políticas "modernizadoras", inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa. Defendendo que a educação seja colocada no plano do público, estão a exigir que o campo como um todo seja equacionado para além dos interesses privados. Priorizar estes interesses será a negação de um trato público do direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo. Será quebrar na raiz a possibilidade de pensar na construção de uma política pública. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa. Sua lógica é inerentemente destrutiva até da frágil escolinha rural. Somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar (Arroyo, 2004, p.56).

Quando se trata da proposta de Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais, por meio de uma política curricular, o que se busca, conforme pontua Caldart (2004), é uma educação ligada às conjunturas locais e globais, que considere o passado e o presente, ou seja as tradições, o modo de vida, mas também as questões dos avanços tecnologias e do mundo globalizado, buscando assim a formação de um sujeito histórico, social, capaz de se reconhecer no lugar onde vive e se colocar com um sujeito participante de um processo educacional emancipador.

Essa bandeira de luta foi pela primeira vez reconhecida na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei.9.394/96), que por meio do seu artigo 28, passa a defender a adoção de medidas visando a adequação da escola à vida do campo. Essa conquista em termos de políticas educacionais, fomentou um processo de estudos, pesquisas e debates, em torno da concepção de Educação do Campo, que pudesse vincular a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Um dos marcos desse período foi a realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada no ano de 1998, na cidade de Luziânia. Nesse momento, os movimentos sociais, ali reunidos puderam discutir o conceito de Educação do Campo, que se aproximava da realidade social, da vida dos seus sujeitos, sendo um passo importante para a aprovação da Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº.01 de 03 de abril de 2002), quatro anos mais tarde.

Dessa forma, a década de 1990 e a primeira década dos anos 2000 foram significativas para o campo, em termos de políticas educacionais, principalmente, em termos de políticas curriculares. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, marca o início dessa trajetória, por representar a primeira lei específica para a Educação do Campo no país. Por meio das diretrizes, as redes de educação, passaram a ter a obrigatoriedade de realizar adequações nos currículos, visando atender as peculiaridades da vida rural, conforme já defendia o artigo 28 da LDB, destacando que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002).

É importante destacar que a proposta da Educação do Campo se baseia na defesa de um currículo que vincule os saberes e conhecimentos universais e as especificidades socioculturais e econômicas dos sujeitos do campo. Com isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo postula a necessidade de se observar as demais diretrizes curriculares nacionais, que fundamentam as etapas de ensino, ou seja, “coloca-se como primordial, então, a construção de propostas pedagógicas, que valorizem os diversos saberes dos sujeitos que vivem no campo, contudo sem secundarizar o conhecimento científico e a

cultura universal, que são fatores essenciais para a ampla formação dos sujeitos” (Machado, 2010, p.147).

Sob o ponto de vista de Arroyo (2004), a política curricular proposta pela Educação do Campo traz a questão do desenvolvimento rural como eixo integrador das ações. Com isso, as próprias Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo tratam dos componentes curriculares, de uma forma que sejam integrados às experiências e os saberes acumulados pelos sujeitos do campo, buscando com isso o desenvolvimento rural, respeitando as especificidades socioculturais de seus moradores. Como bem pontua a resolução:

O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (BRASIL, 2002).

No caso específico da Educação Infantil, a discussão acerca das políticas curriculares para as crianças de 0 a 5 anos de idade só começaram a ganhar força após a década de 1980. Com a aprovação da Constituição Federal, que instituiu pela primeira vez no Brasil a Educação Infantil como um dever do Estado e um direito dos pais e das crianças (artigos 7º e 208), uma nova finalidade foi se constituindo para o atendimento escolar das crianças nessa etapa de Ensino. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sintetizou o marco desse processo ao definir a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, integrando-a ao sistema de ensino, fomentando assim a formulação de políticas, diretrizes e currículos direcionados à Educação Infantil.

A partir dos anos de 2000, a Educação Infantil passou por duas mudanças significativas. A primeira no ano de 2006, pela Lei 11.274, que antecipou a entrada das crianças no ensino fundamental, alterando a idade prevista para o término da pré-escola, que passou de 6 para 5 anos de idade. A segunda, que ocorreu em 2009, pela Emenda Constitucional 059/2009, que determinou a matrícula e a frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Na concepção de Peloso (2015), essas mudanças, refletiram no espaço rural brasileiro, uma vez que o poder público passou a se preocupar com o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade residentes na zona rural, sobretudo as com idade de pré-escola, onde a matrícula passou a ser obrigatória.

Desse modo, apesar das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada no ano de 2002, já mencionar por meio de seu artigo 6º a questão da

responsabilidade dos entes federados, no caso os municípios, na questão do atendimento das crianças da Educação Infantil nas comunidades rurais, o Ministério da Educação, por meio da Conselho Nacional de Educação, aprovou resoluções complementares para a Educação do Campo, que passaram a tratar especificamente dessa questão. Foi o caso, da resolução 02/2008 do CNE/CEB, aprovada na data de 28 de abril de 2008, que dentre as suas orientações, tratou especificamente da Educação Infantil do Campo, no seu artigo 3º, trazendo a seguinte redação:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Além de determinar a obrigatoriedade do atendimento das crianças da Educação Infantil, residentes no campo, em suas comunidades, proibindo o transporte para a zona urbana, as resoluções trouxeram orientações quanto à forma de atendimento escolar dessas crianças. O destaque fica por conta da proibição dos agrupamentos de crianças do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, de modo que “há um importante marco divisor da especificidade da Educação Infantil a ser ofertada para as crianças do campo na afirmação de que: “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental” (Pasuch, Santos, 2012, p.124).

Outro avanço importante no que se refere a Educação Infantil do Campo veio por meio da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução nº.5 CNE/CEB) aprovada no ano de 2009. Um referencial importante para a Educação Infantil de uma forma geral, uma vez que estabeleceu princípios e diretrizes para essa etapa de ensino, defendendo uma organização curricular com foco na criança, propondo uma organização dos tempos e atividades escolares, pautada nas interações e brincadeiras. Em relação a Educação Infantil nos espaços rurais, o artigo 8, §3º das DCNEI, estabeleceu que:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

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).

Desse modo, ao estabelecer critérios específicos para a Educação Infantil na área rural, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.05/2009), estabeleceu não apenas o direito do acesso das crianças do Campo à Educação Infantil, mas também, critérios com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças campesinas, idealizando uma Educação Infantil transformadora, assim como defende, Silva, Pasuch (2010, p. 2).

Uma Educação Infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e Pré-Escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

Arroyo (2004, p.78) ressalta que “A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”. No caso da Educação Infantil do Campo, Silva, Pasuch (2010, p.03) expõem a necessidade de uma proposta curricular que “valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais”. Dessa forma, torna-se primordial,

Promover experiências que sejam significativas, numa ambiência lúdica, promovendo atividades físicas, emocionais, sociais e culturais, fundamentais para a constituição da pessoa. Assim, a visão de mundo que criamos no decorrer do nosso desenvolvimento enquanto sujeitos, individuais e coletivos, é construída a partir do que vivemos na infância, na leveza de suas conquistas e desafios (Pasuch, Santos, 2012, p.133).

À vista disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, expõe a necessidade de um currículo para a Educação Infantil do Campo, que se baseie em espaços de aprendizagem que permitam que a criança experimente e construa sua identidade cultural, considerando: “[...] trazer para dentro das escolas as matrizes pedagógicas ligadas a práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de

transformar o mundo” (Caldart, 2002, p.24).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), defende um modelo de Educação Infantil, que auxilie as crianças a construir sua identidade dentro do contexto em que vivem, experimentando e assimilando através das interações e brincadeiras (eixos norteadores da Educação Infantil) saberes que ajudem na sua formação enquanto sujeito histórico:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

No caso da Educação Infantil do Campo, as políticas curriculares e propostas pedagógicas para essa etapa de educação, exige conhecimento e respeito por parte do poder público em relação às características socioculturais dos sujeitos que ali vivem (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros). Conforme pontua Silva, Pasuch (2010, p.03), é preciso que se faça uma análise, buscando compreender “que desafios temos que enfrentar para que as conquistas já acumuladas para todas as crianças sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, elas sejam contempladas nas suas especificidades e singularidades?

Na concepção de Pasuch e Santos (2012), o campo brasileiro é caracterizado por crianças que vivenciam suas infâncias em grupos culturais diversos, aos quais constroem com outras crianças e com adultos, as suas identidades pessoais e coletivas. Esse modo de vivenciar as infâncias, por parte das crianças do campo, deve ser a base para se pensar em políticas curriculares para a Educação Infantil, partindo de alguns questionamentos que se tornam primordiais, como pontua (Silva, Pasuch, 2010, p. 03).

Sabemos que as crianças brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, dos cheiros, texturas e sons, constroem sentidos sobre seus lugares e sobre si mesmas. Mas como vivem nossas crianças do campo? Do que brincam? Como brincam? Com o que brincam? Brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, passa anel, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno? Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda? Sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açaí em

barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador?

Nesse sentido, pensar na Educação Infantil do Campo vai muito além de garantir o direito ao acesso das crianças campesinas à creche ou pré-escola. A elaboração de Propostas Curriculares específicas para a população Infantil do Campo deve partir do reconhecimento dessas crianças como sujeitos sociais e culturais que constroem sua identidade em contato com seus pares. Como destaca Fernandes (2004, p.141), “Quando pensamos um mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos o mundo, vivemos um não – lugar” por isso é importante que a Educação Infantil do campo, seja um caminho viável, para que essas crianças possam viver e pensar o mundo, tendo como referência, o lugar em que estão construindo a sua história.

A Educação Infantil do campo é um direito das crianças, o que reforça a necessidade de se pensar em espaços para a discussão, pesquisa e políticas curriculares, capazes de vincular os saberes historicamente acumulados aos saberes do campo. Um processo que exige, dos responsáveis pelas políticas educacionais do campo, como destaca Silva, Pasuch, (2010), a compreensão das experiências sensoriais, afetiva, estéticas, éticas, políticas e ambientais vividas pelas crianças do campo (ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pesquisadores e caiçaras).

Neste sentido, a educação infantil tem papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, nos aspectos afetivos, físicos, cognitivos e sociais. No compartilhar a vida e as experiências significativas constituidoras das aprendizagens infantis, cabe ao professor organizar os ambientes de maneira que as crianças possam interagir entre si e com os adultos, tendo como foco central o brincar. Que o espaço/tempo da educação infantil permita às crianças do campo vivenciarem as brincadeiras características de suas culturas diversas, no estabelecimento de relações com os saberes. Há que se considerar as especificidades da vida no campo e articulá-las em propostas pedagógicas construídas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar: crianças, famílias, professores e demais profissionais. É preciso ir além da dimensão de democratização do acesso em relação à primeira etapa da Educação Básica, considerando os múltiplos fatores necessários para que haja qualidade da oferta da política pública de Educação Infantil no/do campo (Pasuch, Santos, 2012, p.134).

Ao promover uma educação que respeite as vivências e os modos de vida do campo, com políticas curriculares que considerem as particularidades do espaço rural, ofertando espaços e tempos que garantam a interação lúdica e significativa entre as crianças e suas

culturas, a Educação Infantil do Campo, como pontua Pasuch e Santos (2012), colabora de forma significativa, na formação crítica dos sujeitos, desde o período da infância, uma vez que passam a reconhecerem e se afirmarem como parte integrante das suas comunidades, contribuindo assim, para o seu pleno desenvolvimento e para a valorização das suas origens e tradições.

Desse modo, torna-se primordial reconhecer que a educação infantil, é mais do que apenas um direito das crianças camponesas. A valorização dos saberes, modos de vida e cultura das comunidades rurais, por meio das políticas curriculares e as práticas pedagógicas, contribuem de forma primordial não apenas para seu desenvolvimento cognitivo e psicológico, mas também para sua formação sociocultural. Portanto, a oferta de uma educação infantil que respeite e integre as vivências do campo e as práticas pedagógicas é fundamental para garantir que essas crianças cresçam com uma forte identidade cultural e um senso de pertencimento, possibilitando assim a formação de sujeitos críticos, que vivem no campo e compreendem o espaço rural, como um espaço de vida.

CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS.

*Eu vou lhe dar ¹²o endereço onde moro
Será meu gosto se você me visitar
Pelo caminho onde a juriti passeia
Mais o menos légua e meia
É ali o meu lugar*

*O sol penetra entre as folhas da candeia
Vai formando na areia mil desenhos pelo chão
E logo adiante quando ralejar o mato
Pode tirar o sapato
Pra passar o ribeirão*



*Meu endereço não tem rua asfaltada
Não tem farol de parada
Nem tampouco contramão
É a lua branca o farol da avenida
Clareando a estrada batida
Que existe no meu sertão*

(Carlinhos Rios, César e Miguel Costa)

As análises e discussões apresentadas nesse capítulo buscam retratar a forma com que o município de São Luís de Montes Belos, tem conduzido a Educação Infantil nas escolas campesinas, por meio das Políticas Curriculares elaboradas e implementadas pela rede municipal de educação. Com base nos documentos pedagógicos/curriculares da Secretaria Municipal de Educação e das escolas campesinas, e nas percepções dos profissionais da educação que atuam nesse contexto (gestora das escolas campesinas e professoras da Educação Infantil), a pesquisa traz as principais características do modelo de educação pensado para as crianças do campo, matriculadas nas turmas de Educação Infantil.

Alicerçado por uma pesquisa documental, realizou-se uma síntese dos Projetos Políticos Pedagógicos da rede municipal de educação e das escolas campesinas municipais, bem como do Regimento Escolar das escolas do campo, com atenção especial ao currículo pleno e a matriz

¹² Trecho da canção “Meu Endereço”, composição de Sebastião César Franco (César), Luiz Carlos Rios (Carlinhos Rios), Miguel Aparecido Costa (Miguel Costa), interpretação de Daniel e Zé Camilo. Para ter acesso a canção completa acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=ydF7K1ne8yk> ou o Qr Code disponível na epígrafe.

curricular da Educação Infantil. Amparado nos discursos dos discentes e da gestora das escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos, realizou-se a interpretação dos dados, por meio da técnica de análise de conteúdo, orientando-se por categorias específicas: o território camponês e o respeito as infâncias camponesas, interações e brincadeiras.

Ressaltando que a pesquisa adotou como base de suas análises, três unidades camponesas do município de São Luís de Montes Belos que ofertam Educação Infantil, contando com as visões e opiniões das professoras das três turmas de Educação Infantil dessas unidades escolares. Buscando manter o sigilo e resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, as professoras entrevistadas receberam nomes fictícios e as unidades de educação camponesas foram representadas pela sigla UEC (Unidade de Educação Camponesa) acompanhadas dos números 1, 2 ou 3, representando as três unidades camponesas do município.

Desse modo, os participantes foram identificados na pesquisa da seguinte forma: professora Maria (UEC-1), professora Sônia (UEC-2), professora Fátima (UEC-3). A pesquisa ouviu ainda a opinião da gestora das escolas camponesas do município, que também teve sua identidade mantida no anonimato, identificada no estudo pelo codinome Professora Raquel.

Dessa forma, o capítulo traz uma síntese das políticas curriculares destinadas à Educação Infantil nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos, buscando avaliar por meio das categorias de análise selecionadas, em que medida as especificidades socioculturais das comunidades camponesas são consideradas pelas políticas curriculares destinadas as turmas de Educação Infantil dessas unidades escolares, possibilitando ou não oportunidades para que essas crianças tenham acesso a uma educação que valoriza a territorialidade, as infâncias, brincadeiras e interações.

4.1 O reconhecimento do Território Camponês.

A Educação do Campo no Brasil é uma modalidade de educação recente, efetivada após a constituinte de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Esse avanço em termos legais motivou a luta dos movimentos sociais em defesa do campo na busca por um modelo de educação vinculado a identidade territorial camponesa, considerando assim as práticas culturais e o modo de vida dessas populações.

Nesse sentido, a proposta de uma Educação do Campo, que surge a partir dos movimentos sociais, nas décadas de 80 e 90, liderados pelo MST, tem como foco o território camponês, de modo que “A educação do campo, nessa concepção territorial, não defende

apenas a existência da escola no campo. Ela defende a escola e a educação que estejam ligadas a um projeto de vida, de campo e de sociedade” (Silva, Rocha, Penha, 2021, p.250).

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.1, de 03 de abril de 2002, a concepção territorial ganha espaço nas políticas educacionais camponesas. De forma inédita no país, a população rural tem reconhecido o seu território, por meio de políticas que defende uma educação do campo, “daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário” (Fernandes, 2006, p.30).

Desse modo, as políticas curriculares para a Educação do Campo, passam a ter a responsabilidade de considerar o território camponês. No caso da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução n.5 de 17 de dezembro de 2009), por meio de seu artigo 8º, parágrafo 3º, ressalta a necessidade das propostas pedagógicas para as crianças do campo, reconhecerem os modos de vida camponês, valorizando os saberes, cultura e tradições, contribuindo para a constituição da identidade das crianças matriculadas na Educação Infantil, que vivem nos territórios rurais (DCNEI, Brasil, 2009).

No caso do município de São Luís de Montes Belos – Goiás, o estudo foi direcionado às políticas curriculares para a Educação Infantil, elaboradas pelo município e pelas escolas camponesas, tendo como objeto de análise, o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação e os Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos Escolares, Matriz Curricular e Currículo Pleno das unidades camponesas que ofertam Educação Infantil.

Antes de iniciar a discussão a respeito das políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos, e a sua vinculação com o território camponês é primordial a compreensão do conceito de território, uma categoria de análise importante quando se trata de Educação do Campo, e que possui elementos essenciais à sua constituição.

O território ao qual defende a Educação do Campo, transcende a delimitação geográfica. Não se trata apenas do lugar enquanto local de moradia, mas de um espaço em que as populações camponesas constroem suas histórias, através das relações sociais, culturais, políticas e econômicas, constituindo assim, a sua existência. “Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento (Fernandes, 2006, p.29)”, de modo que, “o território, na sua abordagem, é construído a partir da apropriação do espaço: é o espaço transformado historicamente pelas sociedades [...] (Saquet, 2008, p.78)”.

A partir dessa reflexão, entende-se que o território necessita do espaço geográfico e de outros espaços (políticos, econômicos etc.) para a sua existência, mas que, não se constitui sem as relações sociais e culturais que transformam os espaços e trazem a eles uma identidade. Como ressalta Fernandes (2006, p.31), “é importante esclarecer que território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território”. O território resulta então, a partir da apropriação de um espaço, onde ali são constituídas as relações sociais, culturais e econômicas, trazendo aos sujeitos o sentimento de pertencimento e identificação. Desse modo, “o espaço e o território não podem ser dissociados, pois enquanto o primeiro se faz necessário para demarcar a existência do segundo, este último por sua vez é a condição para que o espaço se humanize” (Medeiros, 2008, p.217).

Nesse sentido, as dinâmicas sociais são primordiais na efetivação do processo de territorialização, uma vez que “os territórios são produzidos espaço-temporalmente pelo exercício do poder por determinado grupo ou classe social, ou seja, pelas territorialidades cotidianas (Saquet, 2007, p.127)”. A respeito desse processo, Candioto, Santos (2008, p.321) pontua que:

O conceito de territorialidade representa os vínculos que determinado indivíduo e/ou grupo social possuem com um ou mais territórios materiais (físicos) ou imateriais (virtuais), como algo subjetivo, ligado à percepção. A identidade individual ou coletiva é decorrente do reconhecimento e da valorização das territorialidades, haja vista que estas são fundamentais para a construção de identidades.

Dessa forma a territorialidade está ligada às relações que os indivíduos e grupos sociais estabelecem com os territórios, formando as identidades individuais e coletivas. Um processo que não acontece de forma neutra, como aponta Fernandes (2006), tendo em vista que tanto os territórios materiais (países, estados, municípios, campo, cidade), quando os territórios imateriais (poder, conhecimento, cultura), são campos de disputa econômicos e sociais, como ressalta Candioto, Santos (2008, p.323):

As territorialidades são impressões simbólicas/subjetivas das relações sociais e, portanto, produzem e são produtos dos territórios num processo cíclico. Elas representam mudanças e/ou permanências e estão ligadas às temporalidades. As territorialidades são influenciadas pelas técnicas e pelo modo de produção, mas manifestam-se na cultura, no comportamento, ou seja, nas ações de indivíduos e grupos sociais.

As disputas territoriais, como pontua Fernandes (2006) não se limitam apenas a dimensão econômica ou à governança de um determinado espaço geográfico (país, estado,

municípios, região), desdobrando em outras dimensões, no âmbito político, teórico e ideológico. Com isso, há uma intensa disputa pelos territórios materiais e imateriais, pelo domínio do espaço e das ideias, de forma permanente, conflitante e na maioria das vezes desigual, onde “Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz [...]” (Freire, 2001, p.17).

Como ressalta Silva, Rocha, Penha (2021, p.242) “frequentemente, a educação é revelada como um território em disputa, objeto de intencionalidades tecidas no território da governança”. Um processo forjado por meio de políticas públicas, elaborados pelo Estado, contando muitas vezes com a ingerência das agências multilaterais e transnacionais, que veem na educação, um território para disseminar ideologias e fomentar os seus projetos políticos e econômicos na grande maioria, baseadas no capitalismo. Com isso, Freire (1982, p.16) ressalta “não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder”

No caso do campo, há um processo histórico marcado por projetos antagônicos, com visões distintas do espaço rural. De um lado o neoliberalismo que por meio do agronegócio, tem a visão do campo como um setor da economia, confrontando com a visão do camponês, que compreende o campo como o seu território de existência. Nesse sentido, Fernandes (2006, p.28-29) ressalta que:

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana.

Essa concepção do campo como um setor da economia, faz parte de um projeto neoliberal que chega no espaço rural através do agronegócio, e que tem como objetivo a sua desterritorialização. Camacho (2019, p.50) lembra que “a territorialização do capital, concentrando a terra, desterritorializa os camponeses”, uma vez que para o agronegócio o que interessa é o despovoamento do campo, haja vista que “[...] enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio” (Fernandes, 2012, p.749).

Desse modo, “[...] enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais” (Fernandes, 2006, p.29). Ou seja, os camponeses necessitam do território material (geográfico)

e imaterial (valores, cultura, tradições) para continuar existindo, uma vez que “a identidade territorial camponesa é, assim, formada pelo “chão mais a identidade camponesa” (Camacho, 2019, p. 49), de modo que “a destruição do território camponês significa também o fim de sua existência nesta condição social. A destruição do seu território significa transformá-lo em outro sujeito” (Fernandes e Molina, 2004, p.40).

O campo é o espaço de vida do camponês, onde ele mora, trabalha, produz o seu sustento, mas também é o espaço onde ele constitui os seus laços sociais e culturais, formando a sua identidade. “Nesta relação do ser humano com o espaço do território, ele coloca valores relacionados aos sentimentos e à identidade cultural (Medeiros, 2008, p.219)”, no caso do camponês, ter seu próprio território representa a possibilidade de não pensar a partir do território do outro, fugindo da alienação, que por muitos anos esteve(esta) presente no âmbito rural, priorizando o modo de vida urbano. Com isso,

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. Capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. O que, porém, não apenas se pode, mas se deve discutir, é a forma de compreender e de buscar o aumento da produção (Freire, 1981, p.26).

Essa luta dos camponeses por território é algo histórico. De início, o foco esteve na conquista dos espaços geográficos. Ainda na década de 1950 as Ligas Camponesas¹³ iniciaram o processo de luta pela terra, tendo continuidade com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que por meio da Reforma Agrária passou a requerer uma distribuição igualitária das áreas rurais, ocupadas por latifúndios. A partir dessa conquista do espaço geográfico, como lembra Fernandes (2006), os camponeses têm a oportunidade de constituir seus territórios imateriais, por meio das territorialidades que desenvolvem com seus pares.

No entanto, os camponeses enfrentam o desafio de conviver com um modelo econômico neoliberal, que desconsidera as territorialidades campesinas. Dessa forma, historicamente o

¹³ Conforme destaca Andrade (2004, p.82): “As Ligas Camponesas, iniciadas em Pernambuco sob a orientação do deputado socialista Francisco Julião, eram uma sociedade civil, tendo sido bem aceitas e orientadas, sobretudo por pequenos produtores, proprietários e arrendatários, e logo se expandiram por todo o Brasil [...] nas Ligas Camponesas, a primeira reivindicação era a reforma agrária que desejavam se fizesse “na lei ou na marra.”

camponês tem enfrentado disputas intensas por territórios que garantam a sua existência. Essas disputas não se referem apenas ao espaço físico, mas também aos territórios imateriais, ligados as ideias, modo de vida e cultura, que de forma planejada são tomados pelo agronegócio, disseminando ideologias que levam a inferiorização do território rural em relação ao urbano

Nesse processo, o território da educação é um dos mais disputados no âmbito do espaço rural. Como lembra Arroyo (2004), por muitos anos a população do campo conviveu e ainda convive com mazelas sociais, de forma que a educação nem sempre foi considerado um direito dos povos camponeses, atendidos por projetos setoriais, sem o reconhecimento das suas especificidades socioculturais. Com isso, o território da educação nos espaços rurais, por muitos anos não esteve sobre o domínio dos povos do campo, sendo a eles ofertado um modelo de educação rural cujo a origem “[...] está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (Fernandes e Molina, 2004, p.36).

Esse domínio do território educacional, por parte do Estado com ações desvinculadas da realidade sociocultural camponesa, teve como base, a ideologia alimentada por vários anos de que o rural é um espaço de atraso, onde os “trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida” (Fernandes e Molina, 2004, p.34). Dessa forma, como pontua Arroyo (2004), os projetos para a educação no campo, sempre esteve entrelaçado às demandas do mercado econômico, que ao propor um modelo de educação rural, não tinha o território camponês como referência, mas apenas as demandas econômicas, que via a necessidade de uma qualificação dos trabalhadores rurais, visando o aumento da produtividade e conseqüentemente do capital.

Assim como pontua Fernandes e Molina (2004, p.36): “A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria”. Trata-se então de um modelo de educação de cunho latifundista, alicerçado no agronegócio, que para atingir os seus objetivos econômicos, passa a exercer um domínio político da terra e das pessoas que ali vive. Sendo assim,

Essa miséria é gerada cotidianamente pelas relações capitalistas, que, depois de se apropriarem da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, também se apropriam de seu território. Ao perder a propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada (Fernandes, 2012, p.747).

Dessa forma, as disputas pelo território da educação no espaço rural se baseiam em dois

modelos distintos de educação. De um lado a educação rural, apoiado pelo agronegócio, onde a dimensão territorial não é vista como prioridade e de outro lado, o modelo de Educação do Campo, defendido pelos movimentos sociais em defesa do campo, onde a dimensão territorial é colocada como espaço político, de luta por direitos e afirmação da identidade campesina, de modo que:

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão das políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas a demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio (Arroyo, 2004, p. 57).

Como destaca Camacho (2019, p.51): “o campo da Educação do Campo deve ser entendido como o território dos povos do campo, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, enfim, viver com dignidade”, ou seja, um modelo de educação diferente do proposto pelo agronegócio, com ênfase no espaço rural como espaço de produção de capital. Com isso, Silva, Rocha, Penha (2021) fazem questão de ressaltar o papel da Educação do Campo para os territórios camponeses, pontuando que

O primeiro deveria ser ressignificar o papel da escola enquanto instituição que se coloca na disputa territorial, com o objetivo de se inserir na luta pela justiça social e ser um instrumento de transformação do território desde a sua escala mais próxima. O segundo aspecto é formar sujeitos capazes de compreender os processos socioterritoriais numa perspectiva pluriescalar, de modo que o conhecimento sobre as desigualdades sociais e contradições seja ferramenta de permanente inquietude e rebeldia. Terceiro: discutir, problematizar e propor alternativas para a melhoria de seus territórios, como estratégia de desenvolvimento, autonomia e emancipação social (Silva, Rocha, Penha, 2021, p.246).

E com essa percepção do território como um espaço de vida, constituído de maneira histórica e dialética, indispensável para a existência material e imaterial do camponês é que partimos para a análise da realidade das políticas curriculares da educação infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás. Considerando que a Educação do Campo, não deve se resumir ao direito de acesso à escola, sendo primordial “[...] uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários (Fernandes, 2006, p.30).

Dessa forma, tendo como base a técnica de análise de conteúdo, com fundamentação em Bardin (2004) e Franco (2005), partimos para a compreensão dos dados apresentados nos documentos e nas entrevistas realizadas com a gestora das escolas campesinas e as professoras das turmas de Educação Infantil das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás. Com o objetivo de compreender a relação das políticas curriculares da Educação Infantil campesina com o território camponês, no município, alguns questionamentos foram levantados, buscando identificar:

- 1) Se as políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos mostram o reconhecimento do território camponês;
- 2) A relação das políticas curriculares para as Educação Infantil campesina e as políticas de Educação do Campo em nível nacional, que defende os territórios camponeses;
- 4) A existência ou não de políticas curriculares específicas para o campo, que valoriza a sua territorialidade;
- 5) As formas que essas políticas curriculares buscam valorizar o território camponês por meio de organização das atividades, calendário, projetos;
- 6) O reconhecimento do território camponês por parte da gestora e professoras das escolas campesinas;
- 7) As formas com que comunidade local vivem a sua territorialidade.
- 8) A efetivação dessas políticas curriculares garante aos educandos uma valorização do seu território? Eles têm o espaço para expressar a sua realidade? Os discursos das professoras apontam práticas que ajudam nesse processo?

As instituições campesinas que ofertam Educação Infantil, estão localizadas nos distritos de Silvolândia (Escola Municipal de Silvolândia), Rosalândia (Escola Municipal de Rosalândia) e Brasilândia (Escola Municipal Alfredo Nasser). Atualmente o município de São Luís de Montes Belos conta com uma turma de Educação Infantil em cada unidade escolar, que atende crianças da Pré-Escola I e Pré-Escola II. Essas turmas funcionam em salas multisseriadas, que além das crianças da Educação Infantil, atendem alunos matriculados nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, como pode verificar na tabela:

Tabela: 02 – Educação infantil nas Escolas Campesinas de São Luís de Montes Belos – Turmas multisseriadas.

Instituição de Ensino	Turmas multisseriada (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Total de crianças
Escola Municipal Alfredo Nasser	Pré-Escola I – 02 crianças	10 crianças
	Pré – Escola II – 04 crianças	
	1º ano do Ensino Fundamental – 04 crianças	
Escola Municipal de Rosalândia	Pré-Escola I – 02 crianças	14 crianças
	Pré-Escola II – 05 crianças	
	1º ano do Ensino Fundamental – 04 crianças	
	2º ano do Ensino Fundamental – 03 crianças	
Escola Municipal de Silvolândia	Pré-Escola I – 01 crianças	13 crianças
	Pré-Escola II – 07 crianças	
	1º ano do Ensino Fundamental – 05 crianças	

Fonte – Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos.

As turmas de Educação Infantil das Escolas campesinas do Município de São Luís de Montes Belos, contam com professoras efetivas, com formação em nível superior, sendo que todas possuem um histórico de atuação em escolas do Campo. Há de ressaltar que todas essas professoras, moram nos distritos rurais onde atuam e dessa forma conhecem bem a comunidade escolar, como podemos verificar no depoimento dessas profissionais:

(Professora Maria - UEC-1) Há 18 anos trabalho na escola, a maior parte na alfabetização [...] Moro no povoado há muito tempo, e tenho uma relação boa com todo mundo, inclusive já dei aula para os pais de alguns alunos.

(Professora Sônia - UEC-2) Comecei aqui em 1986, trabalhando na segunda fase, de 5ª a 8ª série. Em 2000, fiz o concurso da prefeitura e passei. Sou suspeita de falar, trabalhei em Goiânia dois anos, mas não me acostumei. Educação do Campo para mim, tinha que ser prioridade, em qualquer secretaria municipal de educação, para contemplar algumas necessidades dos alunos. Já tem algumas melhorias de infraestrutura, mas tem algumas coisas que poderia dar mais atenção. Sou nascida e criada na região, moro aqui no distrito, são três gerações de alunos que já passaram por mim.

(Professora Fátima - UEC-3) Bem, eu iniciei em um CMEI, na zona urbana, trabalhei lá em dois períodos. Depois disso eu vim para cá e assumi a gestão aqui da escola. Eu fiquei dois anos e meio, quase três anos nessa função. Nessa época ainda, além de diretora, eu era professora da pré-escola II e do 1º ano. Depois eu fui para São Luís e fiquei na coordenação de um CMEI, durante 3 anos e meio, morava aqui e ia todo dia para São Luís. Eu ia na Kombi, saía aqui às 6 horas da manhã e chegava às 18 horas, todos os dias. Depois voltei para cá e assumi o cargo de professora, com as turmas da pré-escola I, pré-escola II, 1º e 2º ano, fiquei nessas turmas durante quatro anos. Hoje estou com a turma de pré-escola I, pré-escola II e 1º ano.

Com isso, as entrevistas realizadas, aponta que as professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil das Escolas Campesinas do Município de São Luís de Montes Belos, possuem um conhecimento considerável acerca do território camponês. Por vivenciar essa realidade, essas profissionais demonstraram conhecer os modos de vida das crianças campesinas e de seus pais, as dificuldades que enfrentam para chegar à escola, as suas representações culturais e festividades, dentre outras características.

A pesquisa mostra ainda, que a população campesina que vive nos distritos rurais e nas fazendas e sítios da região, vivenciam a territorialidade camponesa por meio de celebrações culturais e religiosas que são típicas no meio rural. São reuniões e festividades que acontecem normalmente nos povoados, para celebrar uma data comemorativa, como destaca as professoras entrevistadas.

(Professora Maria - UEC-1) [...] é interessante citar alguns eventos que temos aqui no povoado. Nós temos aqui grupos da igreja católica que reunimos e realizamos todo ano a quadrilha, que é uma forma que temos para unir a comunidade. A quadrilha acontece quase todos os anos, aí nós reunimos o pessoal das fazendas e aqui do povoado. A quadrilha tem comidas típicas da região. É uma festa para todas as idades. Os ensaios são no salão da igreja católica ou no centro comunitário. Eu tenho uma relação de mais ou menos 23 anos com a comunidade, mudei para cá quando eu tinha 8 anos de idade. Nesse tempo, eu estudei nessa escola, fiz faculdade, formei e foi a primeira escola onde eu lecionei depois de formada.

(Professora Sônia – UEC - 2) O relacionamento com o pessoal do distrito a gente tem. Aqui no povoado nós temos famílias bem estruturadas, que convivem bem, fazem festa na comunidade, onde tem uma boa participação. Aqui tem a festa dos Reis, que a comunidade realiza todos os anos. Essas festas, também, acabam que envolve a escola, os alunos gostam de comentar e quando tem festa particular, como um aniversário, eles chamam até a professora! A maior parte dos alunos moram em chácaras aqui perto. Quando os pais não são peões da fazenda, são chacareiros, vivem do leite que tiram. Aqui no distrito, a maior parte que mora aqui, são aposentados, os que são ativos, são peões e trabalham nas fazendas aqui perto ou em São Luís. Os que moram na chácara, plantam, tiram leite, para o sustento. Criam galinhas, porcos e outras coisas para a subsistência, criam até peixe para o consumo, tem famílias aqui que tem tanque de peixe. A região aqui é rodeada de chácaras e a comunidade, tira o leite e vive disso. A rotatividade dos alunos não é tão grande aqui, porque as lavouras de soja ainda não chegaram por aqui, como em algumas regiões.

(Professora Fátima -UEC-3) Desde criança moro aqui, estudei aqui nessa escola até a 8ª série. Usei o transporte escolar para fazer o Ensino Médio, a faculdade e ir trabalhar. Sou coordenadora da Igreja Católica, conheço as festas tradicionais da comunidade. A nossa região aqui é uma região de produtores rurais. A maior parte dos nossos alunos vem da zona rural, são

filhos de lavradores. Há uma rotatividade de alunos, às vezes eles chegam, não adapta e vão embora. A maior parte que são transferidos, são porque os pais arrumam serviço em outras fazendas e mudam.

O depoimento das professoras mostra dois modelos econômicos distintos nos espaços rurais do município. No caso do distrito onde está situado a UEC-2, nota-se a predominância de uma modelo de agricultura familiar, onde a comunidade rural vive em pequenos sítios e praticam atividades de subsistência (criação de animais, produção de leite, pequenas plantações etc.). Já do distrito rural, onde está localizada a UEC-3, o discurso aponta, a presença de espaço formado por produtores rurais, que não conta com moradores fixos, mas com trabalhadores, que atraídos pela oferta de emprego passam a conviver no espaço rural, de forma provisória.

Essas características econômicas, acabam influenciando de forma significativa, na forma que as populações camponesas de cada distrito rural vivenciam a sua territorialidade. No caso dos agricultores familiares, percebe-se um vínculo maior destes com a vida no campo, estabelecendo uma relação de pertencimento com o local, onde a cultura permanece viva com a realização eventos e festividades típicas. Já em relação a região, onde prevalece a agricultura comercial (UEC-3), os depoimentos demonstram pouco envolvimento dos moradores com o território rural, uma vez que na sua maioria são trabalhadores temporários, que atraídos pela oportunidade de serviço passam a viver no campo.

Essas diferentes formas de vivenciar a territorialidade, impacta de forma significativa na vida escolar das crianças. Um desses impactos é a questão da rotatividade dos educandos nas escolas camponesas do município, que conforme aponta a pesquisa é algo presente principalmente nas regiões rurais onde prevalece a agricultura comercial, haja vista que os moradores, em sua grande maioria formada por trabalhadores temporários, muitas vezes deixam a localidade assim que termina o período de safra, ou devido à falta de adaptação ou problemas de relacionamento com o empregador.

Ainda sobre as características da população rural é importante destacar a fala da gestora das escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos. São relatos que detalham situações vivenciadas pelas famílias camponesas no município, a maior parte formada por agricultores familiares ou funcionários de fazendas da região, e que requer observância por parte do poder público, quando se tem como princípio o planejamento de uma Educação do Campo, com vistas ao território camponês. Nesse sentido, a gestora destaca que:

(Professora Raquel – Gestora das Escolas Camponesas) - A maioria das mães ajudam os maridos a tirar o leite. Eu tenho mães que praticamente elas tiram o leite. Enquanto o marido tá na capina, ela tá tirando o leite. As

crianças participam também, eu desconheço uma criança, só os pequeninhos que ainda não, mas levantam muito cedo! A rotina deles é de levantar muito cedo! Por exemplo, uma coisa da escola do campo que não dá certo, tarefa de casa. Por quê? Por causa da rotina deles.

Nota-se pelo discurso da gestora que são crianças que estão vivenciando a territorialidade campesina com suas famílias. Seguem uma rotina de levantar-se cedo, para ajudar com alguma atividade do campo, ou para acompanhar a mãe ou pai nessas atividades. Com isso, chama a atenção o fato de a gestora ligar essa particularidade das crianças com o tempo disponível para a realização de atividades escolares. Lembrando que a Educação Infantil, não tem como eixo principal do trabalho pedagógico a realização de atividades escolares, mas sim as interações e brincadeiras.

Em meio essas particularidades das populações campesinas do município de São Luís de Montes Belos, a pesquisa busca identificar como as Políticas Curriculares da Educação Infantil aprovadas pelo município priorizam a questão do território camponês. Nesse caso, é importante destacar que a rede municipal de educação do município de São Luís de Montes Belos, encontra-se vinculada ao Sistema Municipal de Educação, que foi instituído pela Lei Municipal nº 1.564/05. Dessa forma, toda a sua política de estruturação física e pedagógica, tem o acompanhamento do Conselho Municipal de Educação, responsável pela normatização, orientação e fiscalização das instituições de ensino da rede.

Em se tratando de política curricular, a rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, adota como base, o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação aprovado para o ano de 2024 pelo Conselho Municipal de Educação. Um documento que traz em seu bojo os objetivos de cada etapa de educação que compõe a rede municipal (Educação Infantil, 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental), definindo as normas de funcionamento, as características de atendimento, metodologias, conteúdos, recursos didáticos e processo de avaliação. Como destaca o documento em sua apresentação:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) tem como objetivo nortear as políticas, projetos e programas no âmbito da Rede Municipal de Ensino (RME), visando fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na escola, especificamente na sala de aula, onde a prática educativa efetivamente acontece, visando a oferta de uma educação de qualidade (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.04).

O município de São Luís de Montes Belos, não possui políticas curriculares específicas

à Educação do Campo, sendo o PPP da Secretária Municipal de Educação o principal documento norteador das ações pedagógicas na rede municipal de educação. Ao tratar das etapas e modalidades que compõe a rede, o PPP se quer menciona a Educação do Campo, destacando apenas a: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais (1º ao 9º ano), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Imagem 01 – Sumário do PPP da rede municipal de educação (Etapas de Ensino).

5. ETAPAS DE ENSINO	19
5.1. Educação Infantil	21
5.1.1. Objetivos gerais da educação infantil	22
5.1.2. Funcionamento e atendimento dos centros municipais de educação infantil	24
5.1.3. Finalidades gerais dos Centros Municipais de Educação Infantil	28
5.1.4. Metodologia, conteúdos e recursos didáticos	28
5.1.5. Avaliação na Educação Infantil	30
5.2. Ensino Fundamental – anos iniciais e finais (1º ao 9º ano escolar)	31
5.2.1. Objetivos gerais do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	33
5.2.2. Proposta municipal de alfabetização, letramento e demais áreas do conhecimento	34
5.2.3. Funcionamento das escolas municipais	35
5.2.4. Metodologia, Objetos do Conhecimento e Recursos Pedagógicos	35
5.2.5. Avaliação discente do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	38
5.3. Educação Especial na perspectiva inclusiva	46
5.3.1. Objetivos Gerais da Educação Inclusiva	48
5.3.2. Atendimento aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento ..	49
5.3.3. Organização Curricular	50
5.3.5. Atendimento clínico: Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Psicologia e Nutrição	51
5.3.6. Avaliação, Registro e Acompanhamento da Aprendizagem	52
5.3.7. Estagiário remunerado de apoio nas salas que tenham estudantes com deficiências	52
5.3.8. Projeto Piloto das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	54
5.4. Educação de Jovens e Adultos	55
5.4.1. Objetivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	55
5.4.2. Atendimento	57
5.4.3. Metodologia, Conteúdos de Ensino e Recursos	57
5.4.4. Avaliação Discente na EJA	58

Fonte: Projeto Político Pedagógico, rede municipal e educação de São Luís de Montes Belos

A falta de reconhecimento da Educação do Campo, como uma modalidade de educação, por parte do PPP da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, contraria as determinações Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº4, de 13 de julho de 2010), que em seu artigo 27 pontua que: “A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância” (Brasil, 2010, p.71).

A ausência da Educação do Campo como uma modalidade de educação no PPP da rede municipal de educação, representa uma visão urbanista da educação municipal, que mesmo contanto atualmente com três unidades de educação localizada na zona rural, não abre espaço

em sua principal política curricular para tratar da organização do ensino, conforme as especificidades das populações camponesas. Uma situação preocupante, que diverge do que estabelece o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que determina:

Art. 28. 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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023) (Brasil, 1996).

O próprio Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação, destaca o processo de desvalorização histórica da Educação do Campo no município de São Luís de Montes Belos, ressaltando a expansão do atendimento educacional nas áreas urbanas, nas últimas décadas, afirmando que

A Secretaria Municipal de Educação tem sua história pautada na construção democrática e participativa de um ensino público, gratuito, laico e de qualidade para todos. Com o processo de municipalização nos anos 1998 a 2000 e o fechamento de muitas escolas do meio rural devido o reduzido número de estudantes e o fortalecimento do Programa de Transporte Escolar, a Rede Municipal de Ensino foi redesenhada ampliando seus quadros de atendimento principalmente no meio urbano (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.07).

Percebe-se a ausência de uma visão do território camponês como espaço de vida, nas políticas educacionais adotadas pelo município de São Luís de Montes Belos. O fechamento das escolas do campo, com ênfase no fator econômico (reduzido número de crianças) é algo proveniente de um projeto neoliberal, presente no espaço rural nos últimos tempos, fazendo com que o território da educação, fosse absolvido por modelos de educação urbanos.

Essa realidade vivenciada pelas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos nos últimos anos, é algo que ainda se encontra presente nas escolas camponesas da rede municipal, sobretudo no que se refere a Educação Infantil. Por meio do discurso da gestora responsável pela Educação do Campo no município é possível constatar que as decisões organizacionais e pedagógicas em torno das escolas do campo, continuam sendo tomadas, tendo como base a questão econômica. Um exemplo claro dessa situação, foi o que ocorreu a partir dos anos de 2020, quando o município de São Luís de Montes Belos, alegando um reduzido número de crianças, optou por formar turmas multisseriadas nas escolas camponesas, contando

com crianças da Educação Infantil (pré-escola I e II) e do Ensino Fundamental, nas mesmas turmas. Como ressalta a gestora das Escolas Campesinas no município de São Luís de Montes Belos:

(Professora Raquel - gestora das escolas do campesinas) - Quando eu comecei, eu comentei com o secretário e ele acolheu a minha colocação. E aí a gente dividiu: Educação Infantil colocou em sala separada, primeiro e segundo ano em outra sala e o terceiro, quarto e quinto ano em outra sala. No início, nós ficamos três anos desse jeito, 2017, 2018, 2019. E foi uma experiência muito positiva. [...] Depois foi uma questão mesmo de não ter professores, porque a gente hoje no município tá com essa dificuldade, essa demanda. E por causa do número muito pequeno de meninos, porque nós temos um número de entre 20 a 30. Nós nunca ultrapassamos mais de 30 alunos durante esse período, contando as duas turmas de cada escola.

Vale ressaltar que o agrupamento das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é algo que as Diretrizes Complementares para a educação do Campo (Resolução CNE/CEB n.2 de 28 de abril de 2008), veta de forma veemente em seu artigo 3º, parágrafo 2º, determinando que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

[...]

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (Brasil,2008).

Em relação à Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação, define seus objetivos e proposta curriculares, “[...] conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado)” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.22). Nesse ponto, chama a atenção a ausência das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNS) entre os documentos norteadores do PPP da rede municipal de educação.

A ausência das DCNS da Educação Infantil, dentre os documentos que baseiam o PPP da rede municipal de educação, tem um impacto significativo nas políticas curriculares destinadas a educação infantil campesina no município. As DCNIs, é a principal referência quando se trata de políticas de Educação Infantil no campo, uma vez que em seu artigo 8º, parágrafo 3º destaca que:

3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

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).

Nesse sentido, o PPP da rede municipal de educação alicerça a sua proposta pedagógica na Base Nacional Comum Curricular, enfatizando os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Não há no documento, qualquer referência as características do ensino para as escolas campesinas que ofertam Educação Infantil, deixando de fazer referência as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo. Desse modo, nota-se que o município de São Luís de Montes Belos estabelece uma política curricular única para as unidades de educação infantil urbanas e rurais, tendo os mesmos objetivos, organização e finalidades.

O PPP da rede municipal de educação, estabelece as finalidades da educação infantil, conforme determina o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, objetivando o “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.28). Baseado nessas finalidades, o PPP estabelece como principal metodologia para a Educação Infantil nas escolas urbanas e rurais, a adoção de projetos pedagógicos.

Esses projetos pedagógicos são elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, e passam a compor o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação. São projetos que versam sobre diferentes temáticas, trazendo a justificativa de sua realização, sugestões de atividades, cronogramas e mecanismos para a avaliação. Com isso, a rede municipal de educação define a lista de seis projetos a serem trabalhados por todas as unidades de educação infantil no município, além de abrir espaço para que essas instituições criem os seus próprios projetos pedagógicos, ou avalie a lista de projetos propostos pelo PPP da rede municipal, selecionado aqueles que melhor atende a sua realidade, especificando-os em seu Projeto Político Pedagógico.

Em relação a fundamentação legal dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, o PPP da SME de São Luís de Montes Belos, adota como referência a Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma a escolha dos temas e atividades propostas, levam em conta principalmente os direitos de aprendizagem expressos pela BNCC. Como destaca os anexos do PPP da SME de São Luís de Montes Belos:

Os projetos de ensino para a Educação Infantil foram elaborados pensando na socialização e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e, assim, garantindo o acesso das crianças aos seis direitos de aprendizagem (brincar, explorar, expressar, conviver, participar e conhecer-se), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a necessidade dos infantes em construir saberes e conhecer as diversas vivências pedagógicas, seja em grupo ou individual (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.02).

Nota-se também, a ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, nas referências que dão suporte ao processo de elaboração dos projetos pedagógicos para as unidades de Educação Infantil no município. Com isso, as especificidades da Educação do Campo, que necessitam ser consideradas na elaboração das propostas curriculares para a Educação Infantil nos espaços rurais, conforme determina o artigo 8º, parágrafo 3º, mais uma vez é desconsiderado pelo município de São Luís de Montes Belos.

Para o ano de 2024, o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, traz uma lista de 17 (dezessete) projetos pedagógicos voltados ao atendimento das crianças da Educação Infantil, matriculadas nas turmas de berçário (6 meses a 2 anos de idade), maternal I e II (dois a três anos de idade), pré-escola I (4 anos de idade) e pré-escola II (5 anos de idade), sendo eles:

1. Projeto “Conhecendo o próprio corpo”;
2. Projeto “Com dengue não se brinca”;
3. Projeto “Família na escola”;
4. Projeto “Viva o circo”;
5. Projeto “Contando histórias”;
6. Projeto “Minha família”;
7. Projeto “Meio ambiente”;
8. Projeto “Coisas lá da roça”;
9. Projeto “Conhecendo os animais”;
10. Projeto “Conhecendo o trânsito”;
11. Projeto “Alimentação saudável”;

12. Projeto “Brincadeiras infantis”;
13. Projeto “Dó, Ré, Mi, Fá”;
14. Projeto “Água é vida”;
15. Projeto “Brincando com as cores e as flores”;
16. Projeto “Conhecendo Goiás”;
17. Projeto “Boas Festas”.

Conforme detalha o PPP da rede municipal de educação, as unidades escolares selecionarão os projetos a serem trabalhados, cabendo ao profissional da Educação Infantil a incumbência de desenvolver “estratégias cognitivas e afetivas de aprendizagem, propiciando às crianças o desenvolvimento de destrezas e habilidades que devem ser aprendidas, de acordo com cada faixa etária” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.30). Além disso, o documento ressalta que:

O delineamento dos projetos e suas especificações e adaptações conforme o contexto de cada unidade escolar será feito no Projeto Político-Pedagógico, incluindo os procedimentos de planejamento coletivo, cronograma e avaliação processual qualitativa. Ao selecionarem os projetos que serão executados, compete ao corpo docente, de forma interdisciplinar e integrada aos programas e rotinas típicos da Educação Infantil, identificando quais campos de experiência serão trabalhados e quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão contemplados em cada proposta pedagógica.

Importante destacar que o Projeto Político Pedagógico da rede municipal e educação de São Luís de Montes Belos, destaca a importância do meio social e da família para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Como pontua o documento: “Essa interação da criança com o seu meio social, desde cedo, oportunizará que ela formule hipóteses na resolução de problemas e na construção de conhecimentos. Isso se dará por intermédio de ações da própria criança, mediadas pelo professor” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.29). No entanto, o que percebe em sua constituição, são ações no sentido de universalizar o atendimento educacional das crianças na Educação Infantil, desconsiderando a existência da Educação do Campo como uma modalidade de ensino, de forma que as crianças que frequentam as unidades escolares do campo, não encontram uma proposta pedagógica, planejada pensando em seu território.

Nesse sentido, a própria gestora das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, reconhece a ausência de uma política curricular específica por parte do município para as turmas de pré-escola e ensino fundamental das escolas campesinas. Como pontua em seu depoimento:

(Professora Raquel – Gestora das escolas campesinas) - *Eu acredito assim, sabe Luiz Fernando, nós deveríamos ter um projeto específico para essa realidade, entendeu? Como tinha alguns anos atrás, eu acredito que nós deveríamos ter um projeto específico dentro do MEC com material didático específico para a escola do campo, antes tinha, agora não tem mais, então deveria ter e deveria também ter um incentivo para essas crianças. Então, assim, eu compreendo a educação do campo, eu acredito que precisa ser uma educação diferenciada, eu acho que seria muito necessário para se separar a educação infantil, para a gente ter uma educação infantil de qualidade, e aí não é culpa dos nossos professores.*

A fala da gestora das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, expõe uma situação preocupante em relação a à Educação Campesina no município, sobretudo, em relação a à Educação Infantil. A desvinculação da condição sociocultural e econômica dos seus discentes do processo educativo, como lembra Freire (1996) representa um tipo de “educação bancária”, onde o sujeito não tem a tomada de consciência do seu lugar enquanto sujeito histórico, em movimento, que “está sendo” e se constituindo na relação dialética “ser humano e mundo”. Desse modo, “não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições culturais, sociais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (Freire, 1996, p.70-71).

Outro fator relevante nesse processo, refere-se ao posicionamento do município de São Luís de Montes Belos, no que tange ao atendimento educacional das crianças residentes na zona rural, usuárias do transporte escolar. Nesse caso, vale ressaltar que as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, aprovadas pela Resolução N°02/CEB/MEC/2008, por meio de seu artigo 3º, determina que o atendimento das crianças da Educação Infantil campesina, serão “sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais”, de modo que “se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola [...]”

No caso do município de São Luís de Montes Belos, grande parte das crianças matriculadas na Educação Infantil campesina, residem no campo e dependem do transporte escolar. São crianças que apesar da pouca idade enfrentam um longo período de deslocamento, como aponta o relato das professoras e da gestora das escolas campesinas:

(Professora Maria - UEC -I) *A van passa muito cedo na casa deles. E isso acontece na saída também. A van, às vezes chega aqui na escola, às 18 horas para levar essas crianças para casa, elas acabam chegando muito tarde. Às vezes a merendeira tem que ficar na escola com as crianças esperando a van chegar, quando não temos um responsável que fique.*

(Professora Fátima – UEC – 3) A maioria dos alunos vem no transporte. Agora nós temos uma van escolar bem conservada.

(Professora Raquel – Gestora das escolas campesinas): Olha aqui, deixa eu contar como é o funcionamento da escola do campo. As crianças, o transporte, geralmente começam a pegar essas crianças às 11:00 horas. Nós temos fazenda que fica, por exemplo, no caso de Silvolândia, que atravessa um pedacinho do município de Adelândia, que tem um bico. Praticamente dá 30 quilômetros de Silvolândia. Então, o motorista que vai, ele vai passando em todos os lugares, geralmente ele leva os meninos de manhã pra pegar os da tarde. Então, pega antes dele vir buscar os meninos, já pega os meninos às dez e meia.

Com isso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo preveem a possibilidade de adequação do calendário escolar e dos horários de aula das instituições campesinas, como forma de atender as particularidades das crianças usuárias do transporte escolar, cabendo ao município adequar as suas políticas educacionais. Conforme determina o artigo 7º da Resolução CNE/CEB de 01 de abril de 2002:

Art.7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios das políticas de igualdade (Brasil, 2002).

No caso do município de São Luís de Montes Belos, não há nenhuma normativa que trata especificamente da educação campesina. Com isso a rede municipal de educação não propõe estratégias específicas para o atendimento escolar ou a flexibilização do calendário escolar, pensando nas crianças campesinas que dependem do transporte escolar. São crianças que enfrentam desafios diários como relatam as professoras a gestora das escolas do campo, e que não encontram amparo na legislação no sentido de flexibilização de horários ou calendários:

(Professora Maria – UEC – 1) Há crianças que chegam sem almoço, a escola acaba oferecendo uma bolacha até a hora do lanche. A van passa muito cedo na casa deles. E isso acontece na saída também.

(Professora Raquel – gestora das escolas campesinas) Por exemplo, quando o transporte não vai e é na época da chuva que a gente tem mais dificuldade, porque as estradas ficam difíceis, as vias, nós tivemos um período de muita dificuldade, onde choveu demais, muitas pontes rodaram. Nós tínhamos um menino, até bom você colocar isso na sua pesquisa, é muito interessante! Nós tínhamos um aluno que a ponte rodou bem da metade do caminho, aí o motorista buscava do lado da ponte. O avô construiu, uma pinguela, e aí a avó, já de idade, trazia ele debaixo de chuva, de bicicleta, às vezes a cavalo, até do lado da ponte, atravessava na pinguela e o motorista pegava e trazia.

Nesse caso, nota-se que o município mesmo diante de situações extremas como a queda de uma ponte ou as más condições das estradas rurais em tempos chuvosos, não cogita a flexibilização do calendário ou dos horários de atendimento nas escolas do campo como propõe as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Do mesmo modo, não há previsão legal no sentido de flexibilização de horários para as crianças do campo, que enfrentam um longo caminho até a escola.

São crianças que saem de suas casas, muitas vezes antes do horário do almoço, uma vez que tem que chegar no horário determinado pela rede municipal de educação, para o funcionamento das escolas no turno vespertino, no caso às 13 horas. Com isso, as escolas campesinas acabam ofertando um lanche para essas crianças quando chegam a à unidade escolar. Uma medida paliativa, uma vez que não se cogita por parte do município, a flexibilização de horários, no sentido de permitir que as aulas no turno vespertino se iniciem, por exemplo, às 14:00 horas, ou em outro horário que possibilite as crianças do campo, usuárias do transporte escolar deixar a suas casas após o almoço.

Ainda a respeito do território camponês, a pesquisa realizou uma análise documental com foco nas políticas curriculares e pedagógicas das unidades campesinas que ofertam Educação Infantil. Como isso, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos, as Propostas Pedagógicas, os Currículos Plenos da Educação Infantil (Pré-Escola I e II) e as Matrizes Curriculares dessas unidades educacionais, de modo a compreender o espaço que o território camponês ocupa nessas políticas.

Um dos primeiros pontos a serem destacados nessa análise, são as semelhanças dos documentos políticos pedagógicos/curriculares das unidades de Educação do Campo, que compõe a rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos. São documentos que adotam as mesmas normativas e propostas, inclusive com redações iguais. O único ponto de divergência entre os documentos analisados está na parte de identificação e descrição das unidades escolares campesinas. Desse modo, a análise que se realiza acerca de um dos documentos, de qualquer uma das unidades escolares campesinas que compõe a rede municipal de educação, se estende às demais, uma vez que são políticas semelhantes.

Com isso, tomamos como referência o PPP da Escola Municipal de Silvolândia, buscando compreender como a questão do território camponês é compreendido nas políticas curriculares dessa instituição escolar e conseqüentemente nas outras instituições campesinas do município, uma vez que adotam políticas semelhantes. Dessa forma, o PPP inicia citando as características da população atendida por essas instituições, sendo que ambos destacam que essas unidades escolares:

Tem sua clientela constituída por trabalhadores do campo, protagonistas de uma luta histórica pela construção de direitos sociais, luta esta, evidenciada pelo direito à terra e ao trabalho, com presença marcante na cultura dos povos brasileiros [...] A UE tem por missão a construção de uma educação do campo com o compromisso de oferecer uma educação para os sujeitos do campo, mas vislumbra a realidade do meio urbano uma ação emancipatória, formando cidadãos com maior autoconfiança e cômicos de seu papel social. (Escola Municipal de Silvolândia, 2024, p.14)

Nesse ponto, chama a atenção o fato dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades camponesas do município de São Luís de Montes Belos, reconhecerem as características de sua clientela, ressaltando a luta histórica dos trabalhadores do campo e a sua contribuição para a cultura brasileira. Esse reconhecimento, é algo primordial para se pensar em uma educação que possibilite aos sujeitos, uma identificação com o seu território, contribuindo para a constituição de sua identidade.

Importante nesse contexto, recorrer a visão de Paulo Freire, enquanto defensor da educação numa perspectiva crítica, conscientizadora e libertadora, tendo o território e a cultura como ponto de partida. Conforme lembra Freire (2015, p.148) “Sem que o Educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo”, de forma que a aprendizagem quando constituída a partir dos saberes comunitários, diminui a distância entre o educando e o educador, favorecendo um processo dialógico em que a aprendizagem acontece numa via de mão dupla.

Com isso, Freire defende uma educação que transite entre os saberes universais e comunitários, haja vista que “assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (Freire, 2015, p.121). Dessa forma, a compreensão das dimensões espaciais, identitárias e políticas da educação, torna-se primordial na constituição de um projeto educacional que leve o sujeito a uma tomada de consciência, deixando apenas de estar no mundo, para vivenciar o mundo.

No entanto, nota-se que mesmo reconhecendo as particularidades da comunidade escolar, no PPP denominada de “clientela” (termo comumente usados por escolas particulares que tem a educação como um projeto comercial), o documento acaba mostrando contradições ao afirmar que a unidade educacional “ [...] tem por missão a construção de uma educação do campo com o compromisso de oferecer uma educação para os sujeitos do campo, mas vislumbra a realidade do meio urbano uma ação emancipatória [...]” (Escola Municipal de Silvolândia, 2024, p.14), ou seja, um projeto que busca uma “Educação do Campo”, ao mesmo tempo que vislumbra a “realidade urbana”.

Ainda sobre a característica das populações, o PPP das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, ressaltam a realidade dos seus educandos, reforçando a ligação destes com o meio rural reconhecendo a necessidade de valorizar a identidade dessas crianças por meio de suas ações educacionais que reconheça a cultura campesina, tendo em vista um processo histórico de desvalorização do meio rural. Nesse sentido, o documento pontua que:

Também consideramos a realidade dos alunos, levando em conta os conhecimentos e as experiências trazidas de suas famílias, valorizando a vida no campo e sua identidade. Tirando o estigma de que precisam sair do campo para construir uma vida melhor. Instigamos em nossos alunos a luta pela escola pública de qualidade, principalmente a escola do campo, a qual sempre foi vista como a escola isolada, relegada ao abandono, ficando com poucos investimentos governamentais. Por tanto, é um grande desafio pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta toda essa realidade vivida na sociedade, buscando superar a dicotomia rural-urbano, resguardando a identidade cultural dos grupos que aqui produzem sua vida (Escola Municipal de Silvolândia, 2024, p.14).

Há de ressaltar que esse posicionamento político das unidades escolares campesinas, do município de São Luís de Montes Belos, por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos, reconhecendo a realidade sociocultural de seus educandos é algo importante, quando se almeja uma Educação do Campo, que tem como foco a valorização do território camponês. Como ressalta, Camacho (2019, p.38)

O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, identificar as relações dos territórios/territorialidades camponesas é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo com reciprocidade à lógica material e simbólica de reprodução da classe camponesa, e que coopere para a dinâmica de seu processo de resistência social, política, econômica e cultural.

Essa percepção da importância da escola do campo, para o desenvolvimento do território camponês e para a formação da identidade dos seus sujeitos, é algo presente no discurso das professoras da Educação Infantil das unidades escolares campesinas do município de São Luís de Montes Belos. Conforme o relato das professoras, a escola tem um papel importante para o desenvolvimento da comunidade local, representando uma oportunidade para que os moradores dos distritos e área rurais tenham acesso aos serviços públicos essenciais, e com isso, continue vivendo, produzindo e desenvolvendo o espaço rural. Como destacam as professoras:

(Professora Maria – UEC-1) A escola está para servir os trabalhadores rurais, e é uma forma de fortalecer o campo e o povoado. A escola acaba sendo uma forma de valorizar até mesmo os imóveis do povoado. Quando tem escola, posto de saúde é algo que traz mais valorização para o povoado. Acho que deveria ter mais atenção na questão da infraestrutura, na questão dos muros para trazer segurança para as crianças e a todos nós.

(Professora Sônia – UEC - 2) Para mim é parte da minha vida, é fundamental para a comunidade, para todos. Sou suspeita de falar, mas é essencial na vida de quem mora aqui, vive aqui e passa por aqui, é essencial. É isso.

No entanto, algumas professoras da Educação Infantil das escolas camponêsas do município de São Luís de Montes Belos, apontam falhas no modelo atual de educação ofertados pelas escolas camponêsas, sobretudo na Educação Infantil, muitas vezes com projetos e metodologias desvinculadas da realidade rural, com uma visão urbana, desvinculando da proposta da Educação do Campo, defendida pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Dessa forma, essas professoras apontam uma desvalorização da Educação do Campo no município de São Luís de Montes Belos, como pode-se verificar em seus relatos:

(Professora Maria – UEC-1) Vejo que ainda não tem a valorização que deveria. Atende um público diferenciado, pela grande rotatividade, os pais têm serviços temporários na zona rural, trabalhando por dia [...].

(Professora Fátima – UEC-3) A questão da Educação do Campo, penso que os projetos poderiam ser desenvolvidos dentro da comunidade, por exemplo o projeto do cinema, já realizamos uma vez aqui e chamamos os pais e a comunidade, foi muito bom. O que é feito na zona urbana pode ser feito na zona rural, mas voltado para eles.

Dessa forma, é importante verificar como essa intencionalidade em valorizar o território camponês, encontra-se materializada nas propostas pedagógicas das unidades camponêsas do município de São Luís de Montes Belos, sobretudo, no que se refere ao atendimento das crianças matriculadas na Educação Infantil. Dessa forma, ainda tomando como referência os Projetos Políticos Pedagógicos dessas unidades educacionais, observa-se que os documentos enfatizam que suas propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil, adotam como embasamento legal:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC/GO Ampliado), tendo como eixos norteadores a interação e brincadeira (Escola Municipal de Silvôândia, 2024, p. 16).

Mesmo se tratando de unidades camponesas, o PPP dessas escolas, não adota como referência para a sua proposta pedagógica /curricular da Educação Infantil qualquer política em nível nacional relacionada a Educação Infantil do Campo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (artigo 8, parágrafo 3º), ou as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Nesse sentido, o PPP adota como base de suas atividades os direitos de aprendizagem da BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), de modo que as crianças possam:

- ✓ Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- ✓ Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos e cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- ✓ Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- ✓ Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- ✓ Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- ✓ Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- ✓ Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, artística, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- ✓ Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade;
- ✓ Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- ✓ Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos;
- ✓ Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- ✓ Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- ✓ Conhecer pequenas noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo;
- ✓ Identificar os pontos de referência para situar-se no espaço.

Desse modo, os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades camponês do município de São Luís de Montes Belos, apesar de reconhecer o território camponês e as características de sua comunidade, não expressa essas particularidades em sua proposta pedagógica curricular, adotando um modelo de Educação Infantil que não toma como referência as Diretrizes Nacionais da Educação Camponês. Percebe-se um apagamento da territorialidade camponês, nas propostas pedagógicas curriculares para a Educação Infantil, uma vez que o PPP ao tratar da Educação Infantil em seu item 5.1, destacando: os objetivos (5.1.1), o funcionamento e atendimento (5.1.2), metodologia, conteúdos e recursos didáticos (5.1.3), não faz qualquer referência a condição sociocultural das crianças e da comunidade camponês, onde as escolas encontram localizadas. Uma situação que é confirmada pela própria gestora das escolas camponês do município de São Luís de Montes Belos,

(Raquel – Gestora das escolas camponês) - A gente segue a mesma Resolução do Conselho Municipal de Educação. Mesma resolução, mesmo rito, mesma recomendação. As exigências quanto vão passar o PPP, é a mesma da zona urbana. Lá no PPP, tem uma parte do histórico que eu conto a história, a realidade, isso é o específico. Porque é uma questão da história de cada unidade, tem que ter. É o que eles pedem também. As orientações do conselho municipal é a mesma para Educação Infantil, tanto aqui quanto no campo.

As unidades camponês do município de São Luís de Montes Belos, adotam como metodologia principal para o trabalho na Educação Infantil, a realização de projetos pedagógicos. Como destacado em seus Projetos Políticos Pedagógicos, essas unidades escolares “desenvolve suas ações por meio de 06 (seis) projetos da Educação Infantil [...] sendo executados de acordo com o cronograma da Escola, buscando o desenvolvimento da aprendizagem e criatividade do aluno” (Escola Municipal de Silvolândia, 2024, p.45).

A seleção desses projetos pedagógicos, por parte das escolas camponês leva em consideração a determinação da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, que define cinco projetos pedagógicas que obrigatoriamente devem ser trabalhados pelas instituições de educação infantil da zona urbana ou rural. “Para o ano de 2024, o Departamento Pedagógico da SME orienta as unidades de Educação Infantil a adotarem, obrigatoriamente, os projetos Conhecendo o próprio corpo, Com dengue não se brinca, Minha família, Alimentação saudável e Contando histórias” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.61). Com isso, as escolas camponês municipais acabam tendo a opção de escolher ou elaborar apenas um projeto pedagógico para a Educação Infantil, de modo que, essas unidades podem criar seus próprios

projetos pedagógicos ou ainda, recorrer à lista de sugestões, disponível no PPP da rede municipal de educação.

Nesse caso, a pesquisa procurou junto às professoras da Educação Infantil das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, compreender como é feita a seleção ou a elaboração dos projetos pedagógicos a serem trabalhados no ano letivo. Pelo discurso das professoras é possível perceber que não há participação dessas profissionais nas elaborações dos projetos pedagógicos voltados a Educação Infantil das escolas campesinas. Os depoimentos mostram que as escolas se reúnem apenas para discutir os projetos pedagógicos que serão trabalhados no ano letivo nas turmas de Educação Infantil.

(Professora Maria - UEC-1) A escola tem um PPP que reunimos para discutir sobre ele todos os anos. A escola também tem um conselho escolar que se reúne. No meu caso, trabalho com projetos, que são os mesmos projetos trabalhados nas escolas da cidade.

(Professora Sônia - UEC-2) - É de conhecimento de todos, fazemos formações para discutir. A comunidade em si às vezes participa, mas a maior parte dos pais moram na fazenda, fica difícil para eles chegar até a escola.

(Professora Fátima – UEC-3) - A proposta pedagógica já vem pronta da secretaria e os projetos são os mesmos das outras escolas e CMEIS. Os objetivos e metodologias são claros, mas a realidade nossa é diferente. A comunidade local não participa ativamente da proposta.

A pesquisa mostra ainda, que todas as unidades campesinas do município de São Luís de Montes Belos, selecionaram os mesmos projetos pedagógicos para o trabalho nas turmas de Educação Infantil (Pré-Escola I e Pré-Escola II). Conforme observa nos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições escolares, os projetos pedagógicos selecionados foram: a) Projeto conhecendo o próprio corpo; b) Projeto Contando Histórias c) Projeto com a dengue não se brinca; d) Projeto Minha Família; e) Projeto conhecendo os animais; f) Projeto alimentação saudável.

A pesquisa mostra ainda, que não houve por parte das escolas campesinas municipais a iniciativa de elaboração de um projeto pedagógico próprio para a Educação Infantil. Essa atitude em tese, diminui a possibilidade dessas instituições planejar as suas ações pedagógicas a partir de seu território. Desse modo, ao adotar os projetos pedagógicos propostos pela rede municipal de educação, cabe as escolas campesinas a incumbência de realizar adequações conforme as especificidades de seus educandos.

Nesse sentido, a pesquisa procurou por meio das entrevistas, compreender como as professoras das turmas de Educação Infantil das escolas campesinas, desenvolvem a sua prática pedagógica, a partir dos projetos pedagógicos selecionados pelas instituições. Com isso, as professoras entrevistadas foram questionadas sobre a forma com que os conhecimentos da comunidade campesina e as suas peculiaridades socioculturais são consideradas na proposta pedagógica das escolas e na prática docente. Dessa forma, duas das professoras entrevistadas ressaltaram que mesmo se tratando de projetos pedagógicos elaborados pela SME e selecionados pelas instituições escolares, elas buscam adaptar as atividades pedagógicas desenvolvidas à realidade campesina. Como relata essas profissionais:

(Professora Sônia – UEC - 2) Os projetos são os da Secretaria. Mas dá pra contemplar algumas coisas do campo. Por exemplo, no projeto da família, dá para trabalhar as tradições, modos de vida e as características do campo.

(Professora Fátima – UEC - 3) Não aparece nada de específico sobre o campo, mas tento adaptar algumas coisas do campo na minha aula, como comentei aqui anteriormente.

Essa adaptação dos projetos pedagógicos à realidade dos educandos, é algo que parte dos próprios docentes, uma vez que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município, conforme mostra a análise documental e a fala das professoras, não traz qualquer tipo de referência ao território camponês, pois são propostas comuns às todas as unidades de Educação Infantil da rede, como sugestões de atividades padronizadas. Dessa forma, como relata uma das professoras entrevistadas.

(Professora Fátima – UEC-3) O que é feito na zona urbana pode ser feito na zona rural, mas voltado para eles. Eu tento pegar coisas do campo, para ensinar os alunos. Por exemplo, uso o exemplo da vaca, da laranja, tento ligar as questões das letras a coisas do dia a dia deles. Eles comentam que o “L” da laranja, e que na casa deles tem um pé de laranja. A questão do transporte por exemplo, nas aulas tento ligar o caminho que eles fazem, quando a gente está estudando sobre localização, a questão das moradias. Os projetos da Educação Infantil são os mesmos da zona urbana, não trabalham por exemplo os córregos e fazendas.

Por meio do relato de uma das professoras entrevistadas, nota-se que as ações de valorização do território campesino, por meio de propostas curriculares e pedagógicas, têm diminuído nos últimos tempos nas instituições educacionais campesinas do município de São Luís de Montes Belos. Como destaca a profissional:

(Professora Maria – UEC- I) Já houve um tempo atrás, que convidamos as pessoas mais velhas para contar a história do povoado. Havia aqui na escola um documento que usávamos para contar sobre a história do povoado, que levávamos para a sala de aula e trabalhávamos com os alunos, até pelo fato de guardar memórias. É importante pegar essas experiências dos mais velhos e passar para as crianças, as brincadeiras, a questão da quadrilha, da folia 3de Reis que acontece aqui no povoado, e as crianças gostam

Ainda nesse ponto, chama a atenção, o fato das unidades escolares campesinas do município de São Luís de Montes Belos deixarem de fora da lista de projetos pedagógicos para a Educação Infantil o projeto pedagógico “Coisas lá da Roça” sugerido pelo PPP da rede municipal de educação. Por se tratar de questões relacionados ao meio rural, o projeto se apresenta como uma alternativa para reforçar a valorização da cultura campesina, possibilitando proximidade das crianças com seu território através das atividades propostas, uma vez que segundo o PPP da rede municipal de educação o projeto pedagógico “Coisas lá da Roça” possui como principais objetivos:

- Conhecer a origem e as características das festas típicas culturais da roça;
- Identificar as características da zona urbana e da zona rural;
- Valorizar o trabalhador rural;
- Desenvolver a linguagem oral e a percepção sensorial;
- Ampliar o vocabulário;
- Estimular a criatividade e imaginação por meio de atividades relacionadas ao tema;
- Trabalhar a expressão oral e corporal;
- Desenvolver o raciocínio lógico (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.23, (anexos)).

Ainda conforme o PPP da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, o projeto pedagógico “Coisas lá da roça”, traz como principais sugestões de atividades para as turmas de Pré-Escola I e II, a realização de rodas de conversa sobre o campo, brincadeiras, músicas e histórias envolvendo a cultura campesina, além de propor na culminância do projeto “[...] um evento cultural típico da roça, onde as crianças farão apresentações relacionadas à temática convidando a comunidade local para participação no encerramento do projeto” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.24, (anexos)).

Em relação ao Regimento Escolar das unidades campesinas do município de São Luís de Montes Belos, alguns pontos merecem destaque, sobretudo, em relação a questão da organização curricular para a Educação Infantil. Importante ressaltar que o Regimento Escolar de todas as unidades escolares campesinas, são avaliados e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação. Além de tratar sobre as questões estruturais, financeiras e pedagógicas, os

regimentos escolares tratam da questão curricular das etapas de educação ofertadas pelas unidades escolares campesinas (Educação Infantil e Pré-Escola), estabelecendo em seu anexo, as Matrizes Curriculares e os Currículos Plenos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Um ponto que merece destaque no Regimento Escolar das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, é o reconhecimento da identidade campesina expressa nos artigos 20 e 21 do documento, destacando a necessidade de considerar as especificidades da população rural no planejamento das propostas pedagógicas e curriculares dessas instituições escolares.

Art.20 - A Educação para o Campo, modalidade da Educação Básica, define-se por sua vinculação às questões inerentes à realidade do aluno residente no meio rural, baseando-se na temporalidade e saberes próprios dos mesmos, atendendo as necessidades e peculiaridades da vida rural.

§ 1º. Na oferta de Educação Básica para a população rural, a Unidade Escolar promoverá as adaptações necessárias à sua execução;

§ 2º. Os conteúdos curriculares e metodologias serão apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos do meio rural, bem como a elaboração e execução de projetos pedagógicos.

§ 3º. O Calendário Escolar deve ser adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, caso necessário, estando sujeita e condicionada à aprovação pelo Conselho Municipal de Educação.

Art.21. Os elementos que transversalizam os currículos nas Escolas do Campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas.

Parágrafo único. Os temas tratados no caput deste artigo devem ser trabalhados concomitantemente com os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, adotando metodologias coerentes com a realidade do homem do campo, previsto no Projeto Político-Pedagógico (Escola Municipal Alfredo Nasser, 2024).

Nesse sentido, observando as propostas curriculares para a Educação Infantil, expressa no Regimento Escolar das unidades campesinas do município de São Luís de Montes Belos, é possível verificar que apesar do discurso de reconhecimento do território rural, o currículo proposto para a Educação Infantil, não cita as questões da territorialidade campesina, priorizando os direitos de aprendizagem da BNCC, como pode ser observado na matriz curricular da Educação Infantil, aprovada no ano de 2020, pelo Conselho Municipal de Educação e Anexa ao Regimento Escolar :

Imagem 2 – BNCC da Educação Infantil – Estruturação Matriz Curricular da Educação Infantil – Pré – Escola Parcial.

ESCOLA MUNICIPAL DE SILVOLÂNDIA
Rua Francisco José da Mata, s/n, Centro, Distrito De Silvolândia, São Luis de Montes Belos/GO
Telefone: (64) 99247-8882 e-mail: departamentopedagogico.smb@hotmail.com

ANEXO IV

**MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA
TEMPO PARCIAL**
(Aprovada – Resolução CME/SLMBelos nº 01, de 02 de março de 2020)

EIXOS ESTRUTURANTES	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	CARGA HORÁRIA	
			PRÉ-ESCOLA I (04 anos)	PRÉ-ESCOLA II (05 anos)
Brincadeiras e Interações	<ul style="list-style-type: none"> - Conviver - Brincar - Participar - Explorar - Expressar - Conhecer-se 	O Eu, O Outro e o Nós	800 horas	800 horas
		Corpo, Gestos e Movimentos		
		Traços, Sons, Cores e Formas		
		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação		
		Espaços, Tempos, Relações, Quantidades e Transformação		

Observações:

1. As turmas de período parcial possuem carga horária diária de 04h00 (quatro horas);
2. Os Campos de Experiência da Educação Infantil estão embasados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e no Documento Curricular de Goiás – Ampliado (DC-GO), levando em consideração os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
3. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são propostos de forma contextualizada e interdisciplinar, enfatizando o lúdico;
4. A avaliação é descritiva, sendo sintetizada e registrada no diário do professor, não tendo objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental. Para informação aos pais, as crianças terão uma avaliação descritiva que informará sobre os desenvolvimentos das mesmas;
5. Carga horária mínima de frequência de 60% (LDB nº 9.394/1996);
6. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil em tempo parcial serão trabalhados com uso de materiais didáticos oferecido pela SME e complementado por meio de metodologias diversificadas antecipadamente planejadas pelo professor;
7. A pré-escola I e II compõem a primeira etapa da escolarização obrigatória.

Fonte: Regimento Escolar - Escola Municipal de Silvolândia – 2024.

Do mesmo modo, o currículo Pleno da Educação Infantil, anexo ao Regimento Escolar das unidades campesinas do município, e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, reforça a questão da BNCC sem fazer qualquer referência as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, ou ao artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que trata especificamente da Educação Infantil nas Escolas Campesinas. Conforme o Parecer 039 do Conselho Municipal de São Luís de Montes Belos, que aprovou o Regimento Escolar da Escola Municipal Alfredo Nasser:

O currículo Pleno Educação Infantil, entendido como a síntese dos programas curriculares a serem trabalhados em cada agrupamento e etapa, foi adequado aos documentos citados de acordo com o que estabelece a Resolução CME/SLMBelos nº 01/2020, contemplando os cinco campos de experiência: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. É preciso destacar que os objetivos propostos privilegiam a aprendizagem significativa e a interação social e a relação com o ambiente (São Luís de Montes Belos, 2024b, p.05).

Dessa forma, com base na análise documental e no discurso dos profissionais da educação que atuam diretamente nas turmas de Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, é possível constatar a carência de políticas curriculares específicas para as escolas campesinas do município. Os documentos oficiais da rede municipal de educação e das escolas campesinas, revelam a ausência do reconhecimento e da valorização do território camponês, tendo como predominância em suas propostas curriculares, os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC para a Educação Infantil, desconsiderando assim, as especificidades socioculturais e territoriais da população do campo.

A pesquisa demonstra ainda, que os Projetos pedagógicos que estruturam o trabalho docente na Educação Infantil campesina, no município de São Luís de Montes Belos, encontram-se distantes do contexto rural e da realidade vivenciada pelas crianças e professoras do campo, sendo selecionados com base em uma realidade urbana, e que desconsidera o território camponês.

O estudo revela que as professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil nas escolas do campo no município, possuem um vínculo com a comunidade campesina, mostrando um conhecimento do território camponês e dos seus sujeitos. São profissionais que buscam adaptar a sua prática pedagógica a realidade das crianças, mas as limitações impostas pelas políticas curriculares vigentes, dificultam a oferta de uma Educação Infantil que tem as especificidades da população do campo, como ponto de partida.

Sendo assim, a análise revela a necessidade da adoção de políticas curriculares por parte do município de São Luís de Montes Belos, que garanta às escolas campesinas, uma Educação Infantil fundamentada na territorialidade de seus sujeitos. Uma proposta curricular que possibilite uma prática pedagógica alinhada à realidade dos educandos, lhes garantindo oportunidades de reconhecer o seu território através da educação ofertada, mantendo um vínculo com o campo, capaz de colaborar com a sua formação intelectual, social e cultural.

4.2 - Infâncias, brincadeiras e interações.

A visão da criança como sujeito de direitos ainda é recente no Brasil. A promulgação da Constituição Federal de 1988, representa um grande avanço em termos de proteção à infância no país. A Carta Magna, por meio de seu artigo 227, definiu os direitos das crianças e dos adolescentes como prioridade a ser assegurada pela família e o Estado. A partir de então, temos a aprovação de novas legislações, voltadas a proteção das infâncias brasileira, com destaque ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº.8.069/1990).

No campo educacional o destaque fica por conta da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996, que trouxe uma nova finalidade ao atendimento realizado pela Educação Infantil no Brasil. Com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.26 - LDB), a Educação Infantil se reconfigura pós década de 1990, em termos de organização política e curricular, sendo considerada uma etapa da educação básica, adotando diretrizes próprias.

São essas diretrizes, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº5/2009), que trouxe novas concepções às práticas pedagógicas para essa etapa do ensino básico, em seus diversos agrupamentos (creche e pré-escola). Ressaltando a condição da criança como um sujeito de direito, as propostas curriculares passam a considerar o cuidar e o educar de forma indissociável, observado as condições sociais, econômicas e culturais dos educandos.

Nesse sentido, investigar a constituição da identidade da criança do campo, no espaço coletivo da Educação Infantil, é um desafio ainda maior, tendo em vista as concepções sociais, econômicas e políticas que se teve/tem, do espaço rural brasileiro e de seus sujeitos ao longo do tempo. Dessa forma, atender as crianças do campo, por meio de uma Educação Infantil que respeita os seus tempos, espaços, saberes e organização social, acolhendo as infâncias do campo por meio de práticas pedagógicas adequadas, é o caminho quando se pensa em Educação Infantil para o Campo. Como pontua Pasuch, Santos (2012, p.149):

A Educação Infantil do/no campo é um direito das crianças e um dever do Estado! Como sociedade brasileira, precisamos criar espaços de discussões, pesquisas e práticas pedagógicas que vinculem os saberes do campo aos demais saberes acumulados historicamente pela sociedade.

Nessa perspectiva, o planejamento da Educação Infantil do Campo, precisa se atentar as diferenças e especificidades das crianças camponesas, de modo que a Educação do Campo seja reconhecida como um direito e um caminho para superar as desigualdades, uma vez que,

[...] é necessário discutir e construir, a partir das experiências acumuladas, qual educação infantil queremos para as nossas crianças do campo. Nessa construção, devemos criar propostas de vivência a partir da realidade específica tendo presente as diversidades encontradas nas várias regiões do país. Devemos garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. É necessário compreender que atender ao direito à educação infantil da criança do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira (Silva, Pasuch, 2010, p.03).

Dessa forma, a questão inicial que se apresenta quando se pensa em políticas curriculares para a Educação Infantil do Campo é a necessidade de compreender quem são essas crianças do campo. Um questionamento que exige reflexão no sentido de considerar como essas crianças vivenciam as suas infâncias, em seus relacionamentos, brincadeiras e interações, possibilitando assim, uma organização curricular capaz de acolher suas especificidades. Como ressalta Silva, Pasuch (2010, p.01):

[...] é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos.

As propostas curriculares para a Educação Infantil no campo, na maioria dos municípios brasileiros, como pontua Pasuch, Santos (2012), apresenta um currículo descontextualizado da realidade camponesa. Grande parte desse problema, advém das concepções que se tem dessas crianças e de suas infâncias, refletindo nos modelos de educação ofertados. Como lembra Silva, Luz (2012, p.185-186) “O que pensamos sobre a infância e sobre as crianças tem implicações no mundo que construímos para elas”.

Nesse sentido, que Rosemberg e Artes (2012), destaca a necessidade de investigar o papel social da infância nas políticas de Educação do Campo, uma vez que são crianças que

possuem o direito a dignidade e ao respeito e que por isso, deve vivenciar as suas infâncias no âmbito escolar, tendo a suas especificidades socioculturais garantidas. Conforme ressalta Pasuch, Santos (2012, p.149) “Negar este direito é negar a possibilidade de ser sujeito do campo, incorporando as suas lutas, as suas memórias, as suas valorizações identitárias”.

Com relação ao município de São Luís de Montes Belos, as políticas curriculares e os discursos dos agentes educacionais das escolas campesinas (gestora e professoras), trazem um panorama de como a questão da infância campesina é considerada na organização política e pedagógica das escolas do campo que ofertam Educação Infantil.

Inicialmente, tomando como base o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação, principal política pedagógica e curricular do município, é possível notar a ausência de qualquer tipo de referência às infâncias do campo no corpo do documento analisado. Ao destacar os objetivos gerais da Educação Infantil, o documento ressalta os direitos de aprendizagem da BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e as habilidades esperadas pelas crianças dessa etapa de ensino (São Luís de Montes Belos, 2024a). Nesse caso, não há uma sessão específica no PPP da rede municipal de educação, para discutir especificamente as propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil do Campo no município, sendo adotado os mesmos critérios para as unidades urbanas e rurais, desconsiderando assim as infâncias campesinas.

Por outro lado, é importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação, aprovado no ano de 2024, ao adotar como base de sua política curricular para a Educação Infantil os direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular, passa a ter a incumbência de garantir oportunidades para que essas crianças possam “conhecer-se”, por meio de ações pedagógicas que garantam a formação de sua identidade, através do convívio social. Conforme cita a BNCC da Educação Infantil e o próprio PPP da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, a proposta curricular da Educação Infantil deve garantir a criança, o direito de:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.23).

No caso das crianças do campo a constituição de sua identidade social e cultural, passa pelo reconhecimento das suas infâncias por parte das políticas sociais, dentre elas a educação. Como destaca Pasuch, Santos (2012) a proposta de uma Educação Infantil campesina, só terá

sentido se forem articuladas as especificidades da infância campesina às propostas pedagógicas das unidades escolares. Nesse sentido, Felipe (2013, p.36), destaca que

[...] apreender as condições sob as quais as infâncias são produzidas comporta, entre inúmeras possibilidades, que as crianças sejam sujeitos de discurso e ação, pelo qual possam dar voz aos pontos de vista que elaboram com as pessoas de seu espaço relacional, com as coisas do lugar, com as coisas do mundo.

No caso de São Luís de Montes Belos, as crianças que frequentam as Escolas Campesinas do município, vivenciam a suas infâncias de diferentes modos: brincando no córrego, pescando, ajudando a suas famílias nos trabalhos com a terra, no cuidado com os animais, dentre outras atividades. Os discursos das professoras das escolas campesinas municipais, retrata com detalhes as infâncias dessas crianças:

(Professora Maria – UEC - 1) As histórias dos nossos alunos são diferentes. Eles contam histórias da fazenda, se o pai está gostando da fazenda, se houve desavença com o fazendeiro. Eles contam a história das galinhas e dos ovos que juntaram. Sempre que vão à cidade, para fazer compras, é uma novidade! Eles chegam na escola com uma balinha, um pirulito, geralmente uma vez no mês! [...] Eles também gostam de contar histórias da pescaria, das viagens para os rios, para o Araguaia.

(Professora Sônia – UEC – 2) É até engraçado falar disso. As crianças do campo, a gente vê a diferença. Tem alunos da chácara que tira leite, faz cerca, trabalham como a família, pai e mãe no campo. Essa interação e socialização aqui na escola é muito importante para eles, pois no campo eles brincam com os animais, têm suas atividades, então a relação com os colegas na escola é muito importante. Isso de ajudar a família nas atividades é uma coisa cultural aqui da roça, os pais ensinam desde cedo. Os assuntos deles são diferentes, eles comentam o quanto de ração que a vaca come, quantos litros de leite elas dão, como faz a cerca. Às vezes não é a realidade dos que não moram na fazenda é diferente. Mas eles acabam trocando experiências com os que moram no distrito. Eles contam histórias da vaca que é muito brava, que foi pescar e pegou um peixe grande, eles trazem bagagem de casa.

(Professora Fátima – UEC – 3) Toda segunda nós temos uma roda de conversa, eles falam onde foram no final de semana, o que brincaram, o que comeram. Muitos falam que pescou, assou carne no córrego, raramente tem aqueles que vão para São Luís final de semana, os que vão contam para os colegas. Para eles é uma novidade ir na cidade fazer compras.

Através desses discursos nota-se que as crianças campesinas do município de São Luís de Montes Belos, vivenciam suas infâncias tendo o território rural como referência de vida e de

existência. As brincadeiras e interações dessas crianças estão relacionadas aos elementos naturais que fazem parte do seu espaço: o rio, os córregos, os animais. São crianças que encontram na escola, colegas que vivenciam experiências parecidas e que por isso, conseguem socializar e se identificar com seus pares. Ou seja, o espaço rural é o lugar onde elas constituem a sua identidade, brincando, passeando, vivenciando as tradições culturais do seu povo, de modo que o ambiente urbano, representa para essas crianças uma espécie de fuga da sua realidade, ou uma “novidade,” como descreve as professoras.

Desse modo, a questão que se levanta por meio desse discurso, é o porquê da educação campesina no município de São Luís de Montes Belos, não ser uma extensão do território rural, tomando como base as infâncias dessas crianças para que elas possam “conhecer-se e constituir a sua identidade pessoal, social e cultural”, como defende a BNCC, citada pelo PPP da rede municipal de educação (São Luís de Montes Belos, 2024a). Como ressalta Pojo e Vilhena (2013, p.147): “à escola, como mediadora de conhecimento, cabe interagir com essas infâncias e reorientar suas metodologias de sala de aula e o fazer pedagógico, possibilitando, dessa maneira, aprendizagens mais significativas para estudantes, professoras e professores”.

No caso específico das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, que ofertam Educação Infantil, os Regimentos Escolares dessas instituições reconhecem a condição sociocultural dos seus educandos, como crianças do campo, destacando a necessidade de vincular às práticas pedagógicas, os saberes e modos de vida dessa população. Conforme destaca o artigo 20, parágrafo 2º desse documento “Os conteúdos curriculares e metodologias serão apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos do meio rural, bem como a elaboração e execução dos projetos pedagógicos”.

No entanto, ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas campesinas municipais e os projetos pedagógicos desenvolvidos pela Educação Infantil nessas instituições, percebe-se que na prática, a infância campesina não é adotada como referência no planejamento político curricular dessas instituições. Situação que fica evidente já no processo de escolha dos projetos pedagógicos a serem trabalhados na Educação Infantil, onde a rede municipal de educação, define cinco projetos que obrigatoriamente devem ser trabalhados pelas instituições de Educação Infantil do município, seja elas urbanas ou rurais.

Os demais projetos pedagógicos selecionados pelas instituições campesinas municipais, para o trabalho na Educação Infantil no ano de 2024, tomaram como base o PPP da rede municipal de educação, que disponibiliza uma relação de projetos pedagógicos como sugestão às unidades de Educação Infantil. Com isso, as escolas do campo do município, se abdicaram do direito de planejar os seus próprios projetos pedagógicos para a Educação Infantil,

afastando assim a possibilidade pensar em práticas pedagógicas tendo como referência as infâncias de seus educandos. Uma situação preocupante, uma vez que as crianças nessa situação vivenciam uma “não realidade” (Caldart, 2004). Dessa forma: “O sinal de alerta continua sendo não amalgamar todas as crianças em enquadramentos conceituais nos quais elas não cabem, implicadas que estão em outras relações sociais, em outros modos de organizar e gerir a vida (Felipe, 2013, p.38)”.

Nessa perspectiva, chama a atenção o depoimento de uma das professoras que atuam na Educação Infantil, em uma das escolas campesinas do município, que retrata o espaço que as infâncias campesinas ocupam no âmbito das práticas pedagógicas. A profissional relata uma situação vivenciada no momento do recreio, onde as crianças de uma dessas instituições, foram impedidos de brincar, tendo como referência um elemento de sua cultura. Conforme relato da professora:

(Professora Sônia – UEC – 2) As brincadeiras são interessantes, eles brincam com coisas do convívio deles. Esses tempos eles estavam trazendo um boi de madeira para a escola, para ficar laçando aqui no pátio, aí a escola acabou não permitindo mais.

Essa situação reforça a visão urbanista das políticas curriculares e pedagógicas a adotada pelas Escolas do Campo que ofertam Educação Infantil no município de São Luís de Montes Belos. São crianças que vivem uma realidade campesina, e que ao chegar na escola devem abandonar os seus costumes, cultura e até mesmo o seu modo de brincar.

Assim como as infâncias, as interações e brincadeiras são categorias importantes na organização de propostas curriculares para a Educação Infantil do Campo. Vale destacar que com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil de forma geral, passou a ter uma finalidade educativa, vinculando-se à Educação Básica. Desse modo, foram criadas Diretrizes Curriculares para essa etapa da educação, que estabeleceu objetivos, finalidades e definiu as interações e brincadeiras como o eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Nesse contexto, o destaque fica por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, aprovadas no ano de 2009, que estabeleceu à Educação Infantil o objetivo de promover às crianças, um conjunto de práticas não escolarizantes, baseadas nas interações e brincadeiras, como forma de articular e valorizar os saberes e as experiências dessas crianças, consideradas o centro de todo o processo, definindo que,

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Ao definir as interações e brincadeiras como o eixo principal das práticas pedagógicas, conforme pontua Marcolino, Santos (2021), a Educação Infantil é colocada como um espaço de formação humana, onde por meio da interação da criança com o mundo, os objetos e seus pares, mediadas pelos professores, as crianças têm a oportunidade de imaginar, investigar, criar, e desenvolver outras aprendizagens e linguagens. Como pontua Barros, Vicentini (2017, p.169):

É na educação infantil que a criança adquire suas primeiras vivências e experiências, tanto no contexto familiar, como fora dele. Na escola, por exemplo, a criança interage com outras e com os adultos, entrando em contato com a cultura elaborada, e é neste processo que a interação em grupo se intensifica. A frequência de encontros torna a experiência diferenciada de qualquer outra vivenciada nessa fase inicial em que se imputa à escola o status de espaço legítimo de construção e partilha de conhecimentos.

Essa visão da criança como um ser social e histórico, que se constitui por meio das diversas interações com o meio em que convive, lembram Barros e Vicentini (2007), é algo defendido por Vygotsky, através da Teoria Histórico Cultural¹⁴. Afastando-se das teorias inatistas, que até o século XIX, defendiam o desenvolvimento fisiológico do ser humano como condição para a sua aprendizagem, Vygotsky acredita num sujeito que aprende desde o nascimento, através das interações. São essas interações com o meio, os sujeitos e objetos, mediadas por um sujeito, que segundo Vygotsky, possibilita às crianças internalizar e apropriar dos objetos sociais e culturais, constituindo a sua humanização.

Nesse sentido, que Kishimoto (2010) defende a interação como o princípio da prática pedagógica na Educação Infantil. Sendo um espaço de convívio social e cultural, as crianças matriculadas nessa etapa de ensino, desde os primeiros anos de vida, estabelecem interações com as professoras, as crianças, os brinquedos e outros elementos do dia a dia. Conforme aponta a autora, cada possibilidade de interação da criança na Educação Infantil, tem uma importância significativa para a sua formação humana e o seu desenvolvimento:

¹⁴ A Teoria Histórico-cultural, como pontua Pimentel (2023, p.81): “[...] inaugura um novo olhar acerca do processo de constituição da natureza humana ao identificar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com a cultura e ao assegurar que o homem é um sujeito criador e responsável por tudo aquilo que define a condição humana de sua natureza. A criança, nessa perspectiva, vive um período primitivo pré-cultural até desenvolver as formas superiores de conduta e estar inserida por completo no ambiente cultural, e, tal processo, só é possível pela interação com os outros exemplares de sua espécie e pela mediação dos instrumentos e signos – os quais relacionam sujeito e sociedade, eu e outro.

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (Kishimoto, 2010, p.03).

E nesse sentido que Marcolino, Santos (2021), destaca a importância da Educação Infantil, como uma etapa de formação humana nos seus mais diversos aspectos, condenando a escolarização como prática principal que substitui a criança pela figura do aluno. Conforme lembra o autor “[...] a escola da infância, as creches e as pré-escolas não visam ao aluno nem à antecipação dos conteúdos, mas as complexas experiências educativas, bem como suas significações e produção de sentidos com as crianças, em coletivos, grupos infantis (Marcolino, Santos, 2021, p.289).

É primordial que a criança na Educação Infantil, tenha garantida a oportunidade de interação e principalmente tenha o direito de brincar. O ato de brincar, possibilita a criança à diversas aprendizagens, que contribui para o seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, social e motor. Como destaca Kishimoto (2010, p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Ao propor as brincadeiras e as interações como eixo central das práticas pedagógicas na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do seu artigo 3º, define o currículo da Educação Infantil, como um conjunto de práticas, que obrigatoriamente precisam “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Nesse sentido, como destaca Marcolino, Santos (2021), o currículo da Educação Infantil não prevê conteúdos, mas práticas a serem efetivadas por meio das interações e brincadeiras.

Com isso, as interações e as brincadeiras na Educação Infantil, é um processo que requer a observância de alguns elementos, indispensáveis na constituição de uma proposta curricular condizente com a condição do sujeito enquanto criança. O brincar exige a observância dos tempos, espaços e objetos, que possibilitem a criança o acesso a diversas experiências, como pontua Marcolino, Santos (2021, p.290)

Propor esses eixos e assumir a concepção da criança como sujeito de direitos tem como consequência teórico-prática a criança como o centro do currículo nos espaços educativos e não domésticos. Assim, o planejamento e a organização dos tempos, espaços e materiais precisam considerar os interesses delas, sem perder de vista outras especificidades que envolvem o saber docente na relação com as crianças, entre elas, marcas de diferenças sociais e da diversidade (gênero, etnia, raça, classe social e etária, por exemplo, com diferentes modos de ser e estar no mundo, entre outras).

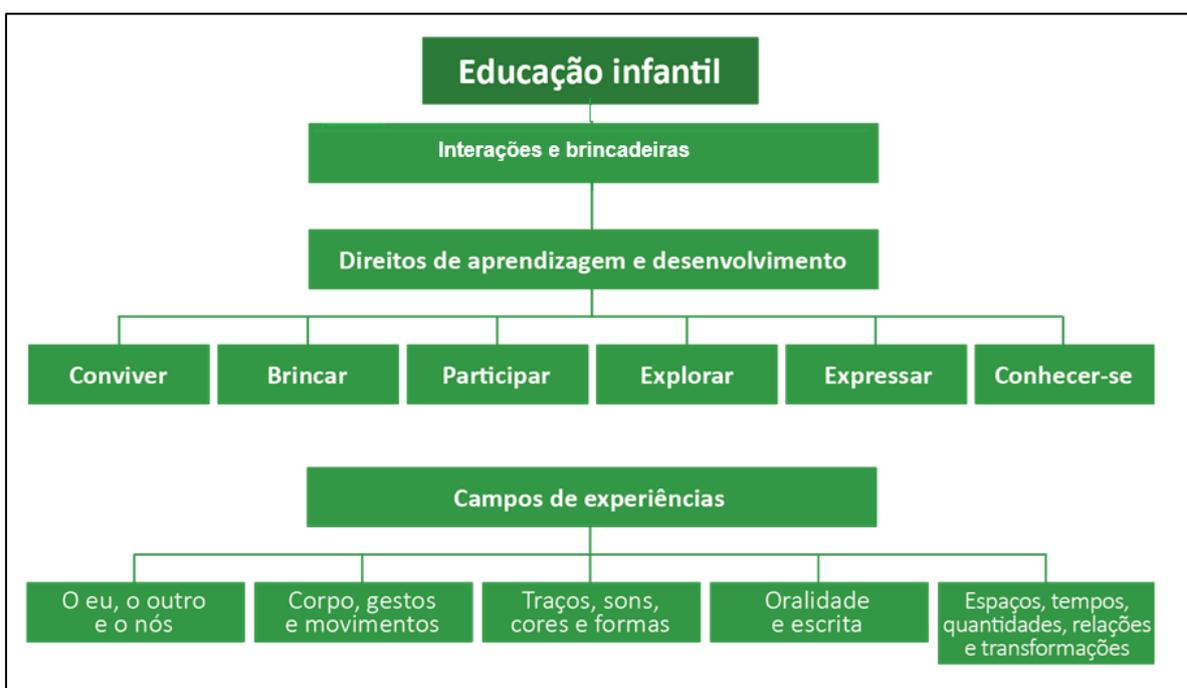
É nesse sentido, que a pesquisa toma como referência as políticas curriculares da Educação Infantil no município de São Luís de Montes Belos, no intuito de identificar os espaços das interações e brincadeiras, voltadas as crianças camponesas. Por meio dos discursos dos agentes educacionais que atuam na Educação Infantil Camponesa, a pesquisa retrata também, o cenário das interações e brincadeiras que emergem dessas políticas curriculares, através da prática pedagógica.

Iniciando pela Secretaria Municipal de Educação, principal órgão regulador das unidades camponesas que oferecem Educação Infantil no município, a análise tomou como base o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação. Esse documento, elaborado e aprovado no ano de 2024, traz uma seção específica para tratar da Educação Infantil, suas finalidades, objetivos, propostas curriculares e metodologia (sessão 5.1). Porém, conforme já mencionado na pesquisa, não há políticas curriculares ou pedagógicas específicas para as escolas camponesas, por parte da rede municipal de educação, que também não trata dessa Modalidade de Educação no seu Projeto Político Pedagógico.

Com isso, as propostas curriculares e pedagógicas para a Educação Infantil, estabelecidas pelo PPP da rede municipal de educação, são direcionadas a todas as unidades educacionais, seja elas urbanas ou rurais. Uma proposta que adota como referência a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, aprovada no ano de 2009.

Ao definir a BNCC como referência política e curricular para a Educação Infantil, o PPP da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, compartilha e assume o compromisso de garantir as crianças da Educação Infantil, uma proposta pedagógica baseada nas interações e brincadeiras, buscando a garantia dos direitos de aprendizagem através dos diversos campos de experiência. Nesse sentido, o trabalho pedagógico para as unidades de Educação Infantil no município de São Luís de Montes Belos, se define por meio dos seguintes critérios:

Imagem 3 – PREÂMBULO BNCC da Educação Infantil – Estruturação



Fonte: BNCC - 2009.

Dessa forma, é possível verificar que o brincar encontra-se entre um dos direitos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, definidos pela BNCC e conseqüentemente incorporados pelo PPP da rede municipal de educação. Como o próprio documento ressalta, compete ao município a responsabilidade de possibilitar através de suas políticas pedagógicas e curriculares, oportunidades para que as crianças da Educação Infantil possam

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.22-23).

Sendo assim, o PPP da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos defende uma proposta pedagógica onde as crianças possam “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.23). Para isso o documento define como principal política curricular e pedagógica para o trabalho na Educação Infantil, o trabalho com Projetos Pedagógicas. Esses Projetos pedagógicos, conforme destaca o PPP, tem por finalidade, garantir “[...] o acesso das crianças aos seis direitos de aprendizagem (brincar, explorar, expressar, conviver, participar e conhecer-se), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.01 (anexos)). Nesse sentido, o documento ressalta que,

[...] a proposta da inserção da metodologia de projetos na Educação Infantil é alinhar as habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto das interações e brincadeiras, visando estabelecer caminho para a criação de uma identidade respeitando as individualidades de cada criança.

Dessa forma o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação, define uma lista de projetos pedagógicos voltados à Educação Infantil, definindo aqueles que obrigatoriamente deverão ser desenvolvidos pelas unidades de Educação Infantil, e deixando a opção para que essas unidades criem os seus próprios projetos ou escolha outras opções da lista. O PPP define os objetivos de cada projeto pedagógico voltado a Educação Infantil, apresentando ainda a justificativa para a sua realização, cronograma e critérios de avaliação, e sugestões de atividades.

Tomando como exemplo, um dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, definido no PPP da rede municipal de educação, o “Projeto: Conhecendo os animais” nota-se uma gama de sugestões de atividades propostas no documento, onde as unidades de Educação Infantil, podem tomar como referência no momento da execução do projeto em sua instituição. Como ressalta o documento:

No desenvolvimento deste projeto podem ser realizadas atividades bastante diversificadas e envolventes, que instiguem o pensamento crítico, questionador, investigatório, e incentivem a busca por informações e conhecimentos sobre os animais. Inúmeras atividades podem ser sugeridas, porém, destacamos as seguintes:

- Discussão, pesquisa em revistas, livros e outras fontes sobre: tipos de animais (domésticos, selvagens, aquáticos, terrestres, mamíferos; preservação dos animais em geral, a questão da extinção, os cuidados com os animais, suas necessidades básicas etc.);
- Histórias (livros literários e outros) sobre os animais, ou que envolvam o assunto (Cachinhos de ouro, de Maria Luiza Rocha Amorim; Bambi; o patinho feio; a galinha ruiva; o peixinho dourado; a arca de Noé; e outros);
- Filmes específicos (Moda amarela - Smilinguido; Bambi; a galinha ruiva; o patinho feio; Procurando Nemo; O corcel indomável, e outros);
- Confecção de fantoches e bichinhos com sucatas, rolas, legumes etc.;
- Teatro com fantoches e dramatizações;
- Músicas – cantar, ouvir, apresentar, inventar, reinventar...;
- Desenhos livres, desenhos orientados/sugeridos, para completar as partes que faltam, e outros tipos;
- Colagens com materiais diversos, formando bichinhos (folhas, tecido, papéis);
- Confecção de máscaras de animais para dramatizações;
- Pinturas de diversas modalidades (a dedo, com brocha, pincéis, canetinha, giz de cera, lápis de cor, cola colorida, e outros), de animais, habitat (meio), e utilização dos animais pelo homem;
- Contato com animais: trazer em dias diferenciados, ou alternados, animais diferentes, para serem tocados, conhecidos e estudados, ou seja, para as crianças adquirirem informações através de questionamentos, discussões e comentários através do concreto;
- Passeios e visitas em lugares onde as crianças possam observar diferentes tipos de animais (fazendas, chácaras, zoológico, parques, etc.);
- Construção de Painéis e cartazes sobre: tipos de animais, tipo de cobertura do corpo dos animais, alimentos e habitats (de acordo com a faixa etária);
- Construção e, ou, utilização de Jogos de memória sobre os animais;
- Caça-palavras (descobrir nomes de animais aquáticos, que possuem escamas, etc.) = utilizar, de acordo com a turma, para verificar e, ou, reforçar a aprendizagem;
- Construção e utilização de quebra-cabeças, para aguçar a criatividade das crianças (partes do corpo do animal, etc.);
- Dobraduras de animais diversos, com diferentes tipos de papel (revista, papel pardo, sulfite, etc.);
- Ilustrações de fragmentos de histórias, poesias, músicas e parlendas que envolvam animais;
- Confecção de móveis e mosaicos com animais;
- Realização de experiências com animais, para observação, por exemplo, da metamorfose;
- Criação de formas geométricas com retalho de papel, tecido, tampinhas, botões, sementes, e outros, para montagem de famílias de animais (Ex.: Os três porquinhos);
- Brincadeiras e jogos envolvendo animais;
- Organizar o Cantinho de ciência – com os animais domésticos, selvagens, etc. com pesquisas de figuras de animais em revistas, desenhos e outros;
- Produção de textos, frases e histórias, orais e escritos, coletivos e individuais (diferenciando de acordo com a turma/faixa etária); através da observação de gravuras, desenhos e pinturas, e baseando em histórias lidas ou contadas. Para o berçário e maternal as produções “dos textos” poderão ser feitas por meio de gravuras, pinturas livres, e outras formas, de acordo com o desenvolvimento de cada turma (São Luís de Montes Belos, 2024a, (anexos)).

Tomando como princípio as atividades sugeridas no projeto analisado, nota-se que o PPP da rede municipal de educação, propõe à Educação Infantil um trabalho que esteja vinculado ao eixo das interações e brincadeiras. Com isso, são propostas atividades individuais e coletivas, envolvendo jogos, brincadeiras, histórias, passeios, ilustrações, roda de conversas, produções textuais orais e escritas, buscando proporcionar diversas experiências às crianças por meio da realização do projeto.

Com relação a pré-escola, o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação destaca ainda que o trabalho deve se pautar “[...] de forma lúdica, por meio de jogos, brincadeiras, passeios e dramatizações, respeitando sempre a criança, fazendo com que o conhecimento lhe chegue da forma mais prazerosa possível (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.26-27). O PPP destaca o início do processo de letramento nas turmas de pré-escola, “[...] no sentido de prepará-la ou dar continuidade no preparo [...] para a aprendizagem da leitura e escrita, e de outros conhecimentos” (São Luís de Montes Belos, 2024a, p.27). Dessa forma, o PPP da rede municipal de educação, pontua que:

Nesse processo de letramento, tem sido proposto que o professor procure utilizar metodologias diversificadas priorizando uma prática educativa que melhor atenda a criança, levando-o a construir o seu conhecimento em interação com o outro e o meio social, por meio da observação e descoberta, possibilitando sua autonomia moral e intelectual, que lhe dê condições de poder reconhecer a sua importância no seu ambiente, enfim, na sociedade enquanto sujeito. A criança deve aprender por meio da utilização e desenvolvimento de seus sentimentos, seus movimentos e de suas ações. Acredita-se que ela aprende por meio do concreto, do que lhe dá prazer e alegria.

Nesse sentido, direcionando à realidade das unidades campesinas do município de São Luís de Montes Belos que ofertam Educação Infantil em turmas de pré-escola I e II, a análise se estende às Políticas Pedagógicas e Curriculares da unidade, com intuito de compreender as especificidades desse atendimento e o espaço das interações e brincadeiras nesses documentos. Como base de análise, foram selecionados os Projetos Políticos Pedagógicos e os Currículos Plenos para a Pré-Escola I e II, disposto nos anexos dos Regimentos Escolares das unidades campesinas municipais.

Com relação as Políticas Pedagógicas/ Curriculares das escolas campesinas, que ofertam Educação Infantil, nota-se uma posição semelhante à da rede municipal de educação. O Projeto Político Pedagógico das unidades campesinas, reforçam que a prática pedagógica dessas unidades, devem se pautar nas interações e brincadeiras, de forma que os objetivos e finalidades para essa Etapa da Educação, são os mesmos do PPP da rede municipal de educação.

Do mesmo modo, o currículo Pleno da pré-escola, anexo aos regimentos escolares das unidades campestres, ressalta a importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil e sobretudo, para as turmas matriculadas na pré-escola I e II, conforme destaca o documento:

Cada vez mais as crianças de 4 e 5 anos aprendem a brincar e desenvolver projetos em grupo, a cuidar de si e dos outros, a organizar seus pensamentos, a ter iniciativa de buscar soluções para problemas e conflitos, a conhecer suas necessidades, preferências e curiosidades, procurando respostas as suas perguntas sobre o mundo (Escola Municipal Alfredo Nasser, 2024, anexo II).

Na prática, os professores precisam observar os temas dos projetos pedagógicos e as sugestões de atividades, de modo a selecionar quais atividades atenderá melhor a características da turma, Pré-escola I ou II. Ressaltando que o currículo Pleno da Pré-Escola reforça a adoção da Base Nacional Comum Curricular como referencial para o trabalho pedagógico, de modo que possa garantir “o mínimo de aprendizagem que todo o cidadão monte-belense tem o direito de aprender” (Escola Municipal Alfredo Nasser, 2024, anexo II). Dessa forma, o professor da pré-escola, no momento do seu planejamento, deve observar o tema do projeto pedagógico e propor atividades, informando o campo de experiência, as habilidades esperadas, a metodologia, os critérios de avaliação, indicando ainda os objetivos de aprendizagem almejado.

Dessa forma, as professoras da Educação Infantil das escolas campestres do município de São Luís de Montes Belos, assim como os demais professores da zona urbana, elaboram o seu planejamento de aula, informando esses itens no Sistema eletrônico de acompanhamento de aulas, criado pelo próprio município que já traz em sua plataforma a configuração da BNCC da Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa mostra que a vinculação dos projetos pedagógicos da Educação Infantil à BNCC, por parte do município de São Luís de Montes Belos, colabora para o direcionamento e a moldagem das práticas pedagógicas dos professores dessa etapa da educação básica. Como lembra Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.84) a BNCC traz “uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente” (Barbosa, Silveira, Soares, 2019, p.84). Um processo que limita a ação do professor da Educação Infantil das escolas urbanas e rurais às práticas instrumentais, num modelo de educação voltado a aquisição de aprendizagens pré-estabelecidas, monitoradas e avaliadas constantemente.

A pesquisa ouviu ainda a opinião das professoras das turmas de Educação Infantil das escolas campestres do município de São Luís de Montes Belos, no intuito de identificar a compreensão dessas profissionais acerca da finalidade e os objetivos da Educação Infantil, a

pesquisa busca identificar o sentido das interações e brincadeiras no trabalho desses profissionais. Questionados sobre a sua compreensão acerca da Educação Infantil, as professoras relataram:

(Professora Maria – UEC - 1) Eu considero que seja a parte da formação da criança que inicia na pré-escola, como um solo que o professor vai semeando a semente. É importante a questão psicológica que é trabalhada enquanto a criança brinca. Assim a criança aprende brincando, sem forçar, através de brincadeiras e músicas.

(Professora Sônia – UEC - 2) - Educação Infantil para mim, entra a fase da adaptação. Muitos não têm a coordenação. Educação Infantil para mim, é interação, socialização, adaptação, isso na pré-escola I. Na pré-escola II, quando os alunos já passaram por esse processo, eu vejo a necessidade desses alunos ter mais atividades, para trabalhar letras, números e outros conteúdos [...]. Tem que brincar, socializar, mas também tem que fazer algo relacionado ao currículo, a alfabetização.

(Professora Fátima – UEC - 3) Penso que no campo, a Educação Infantil, não é da forma que deveria ser. Tinha que ter mais brincadeira, interação, mas com a turma multisseriada não é possível. Na Educação Infantil era necessário sair da sala, brincar mais com brincadeiras dirigidas. Eu faço mais não é a mesma coisa, se tivesse somente as turmas da pré-escola. Até os trabalhos manuais é difícil, pois os alunos das outras turmas, ficam querendo se envolver, mas é difícil fazer as adaptações. Tento colocar eles juntos para trabalhar outras atividades como letras móveis e números. O 1º ano, tem que fazer as atividades de copiar, e às vezes os alunos da pré-escola tem que fazer alguma atividade para não tirar a concentração dos demais. A coordenação, os movimentos e a musicalidade acabam sendo prejudicados. Eu faço o possível, canto com eles, mas não é o suficiente como deveria. Eu trabalho com massinha na pré-escola, entrego, peço eles para usar a imaginação, criar letrinhas, aí os alunos do 1º ano veem e querem também. É sempre essa dificuldade.

Por meio desses discursos, é possível desprender algumas informações importantes. A primeira delas é a questão das salas multisseriadas. Percebe-se que no caso das escolas campesinas, esse tipo de agrupamento é bem comum, sendo inclusive citado pelas Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O alerta fica por conta da multisseriação das turmas de pré-escola e de ensino fundamental, de modo que a Resolução nº 02/2008, determina por meio de seu artigo 3º parágrafo 2º que “em nenhuma hipótese serão

agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil,2008).

Esse tipo de agrupamento, de crianças da pré-escola com crianças do ensino fundamental, além de contrariar o que determina a legislação, tem um forte impacto no trabalho do professor dessas turmas. O discurso da professora da escola municipal de Silvolândia, representa uma denúncia da gravidade que esse tipo de situação representa para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil. São crianças que tem o espaço das interações e brincadeiras reduzidos, uma vez que a professora não atende exclusivamente as suas necessidades, tendo que trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental, que já estão em um processo de alfabetização, onde a escolarização encontra-se presente.

Nesse sentido, fica nítido no discurso da professora Fátima -UEC-3, a consciência de que as crianças da pré-escola não têm acesso a uma Educação Infantil pautada nas interações e brincadeiras, da forma que deveria. A professora destaca o quanto seria importante sair da sala e utilizar uma quantidade maior de brincadeiras dirigidas, ressaltando que tenta fazer o possível para atender essas crianças, cantando música, ofertando massinha de modelar, mas sabe que somente essas práticas não são suficientes. Nesse caso, tão importante quanto fornecer materiais e brinquedos para a criança, é a mediação do professor na Educação Infantil, como destaca Kishimoto (2010, p-01-02):

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

A própria Secretaria Municipal de Educação, do município de São Luís de Montes Belos, tem a consciência da gravidade desse problema, e do impacto que a multisseriação traz para as crianças da pré-escola. A gestora das escolas campesinas do município, destaca a dificuldade dessas professoras em trabalhar com crianças de etapas de educação distintas, e o quanto isso acaba afetando a qualidade do trabalho ofertado as crianças da pré-escola. Nas palavras da gestora:

(Professora Raquel – Gestora das Escolas Campesinas) A Educação Infantil, você tem que trabalhar a ludicidade. Você não pode escolarizar crianças de quatro, cinco anos. Claro que você vai dando ali, como diz, o início do conhecimento da alfabetização, mas você não pode ensinar esse menino, você

não pode ensinar esse menino ali, escrever ali. E aí o que acontece? Os nossos meninos de quatro, cinco anos, quando eu cheguei lá, às vezes eles aprendiam a ler, primeiro do que os meninos de primeiro e segundo ano. Por quê? Tudo numa sala só. E aí, eu percebi também a dificuldade desse professor. Porque trabalhar com a Educação Infantil, o professor tem que ser exclusivo, pra brincar, você sabe disso! Para interagir, para dar atenção.

Pelos discursos dos professores da Educação Infantil das escolas campestres, nota-se que são profissionais que tem a consciência da importância das brincadeiras e das interações para a Educação Infantil, considerando a importância dessa etapa de ensino para o desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças. No entanto, chama atenção o discurso da professora Sônia-UEC-2, no sentido de considerar as interações e brincadeiras mais importantes para o trabalho nas turmas de pré-escola I, uma vez que as crianças estão em período de adaptação escolar, defendendo o aumento de atividades relacionadas ao processo de alfabetização para as turmas de pré-escola II, haja vista que essas crianças chegam no ensino fundamental sem saber nem letra e nem número.

Nota-se por parte da professora entrevistada, a defesa de um modelo escolarizante para a Educação Infantil, onde há uma preocupação excessiva com a aprendizagem da escrita por parte das crianças. Um tipo de prática que afasta da Educação Infantil o brincar e a interação comprometendo uma fase tão importante para o ser humano, a sua infância. Como destaca Britto (2022, p.51):

O desafio da educação infantil está exatamente em, ao invés de se preocupar com ensinar as letras, numa pedagogia reducionista, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

Nesse sentido, Kohan (2018, p.27) destaca a importância de afastar a escolarização como uma prática na Educação Infantil, de modo que a criança “possa viver infantilmente a sua infância, o que significa que ela possa viver também infantilmente a sua entrada no mundo das letras através de uma educação política sensível, atenta, hospitaleira da infância, que não agrida, que não a deixe morrer”. Ou seja, a entrada da criança no mundo letrado, é algo que necessariamente não deve ocorrer de forma impositiva, por meio da aprendizagem de letras, sem antes apresentar a essas crianças uma cultura escrita, por meio de outras vivências e experiências.

Seguindo as análises, a pesquisa convidou as professoras da Educação Infantil das Escolas Campestres a compartilhar um pouco de sua prática pedagógica, de modo que os

relatos apontam como se desenvolve o trabalho desses profissionais a partir das políticas curriculares atuais da Educação Infantil. São relatados que exemplificam a dinâmica de trabalho em uma sala multisseriada com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e o espaço destinado as interações e brincadeiras, nessas turmas.

(Professora Maria – UEC -1) Meu jeito de trabalhar é o estilo tradicional, silábico. Faço leitura com os alunos diariamente. No começo as letras, leitura do alfabeto e depois sílabas e textos. Temos turmas diferentes, então levo atividades diferentes. Sou professora da pré-escola I, pré-escola II e do primeiro ano. Então na pré-escola I e pré-escola II faço leituras todos os dias, mas com o foco na pré-escola II. Eu distribuo e oriento as atividades e enquanto eles estão fazendo, eu faço a leitura com o 1º ano, que são sílabas, sílabas, textos, tomo leitura no quadro e individual no caderno. Todos os alunos têm o caderno individual de leitura, cada um leva o caderno para casa e todo dia acompanho na sala e faço anotações. Os alunos da pré-escola, geralmente gostam de brincar de massinha. Depois do recreio, eles ficam brincando com um material didático. Eles gostam de uma brincadeira que canto a música: “eu vi o sapo pó, pó”, e eles tem que esconder embaixo da mesa, pra que eu possa encontrar eles. Há músicas que a gente canta no início da aula, depois da oração, eles gostam da música da formiguinha, da baratinha e de outras.

(Professora Sônia – UEC – 2) Vou falar no geral. Na educação do campo a gente acaba se adaptando. Cada turma tem o seu tempo. Alguns temas dão para trabalhar com todos, como as datas comemorativas, ética e cidadania, contar histórias, cantar músicas, vídeos. Mas cada turma tem os seus momentos. Passo as atividades para a pré-escola I, que tem muito momento de coordenação, brincam de massinha, aí eu vou para a pré-escola II, que já é a escrita do próprio nome, vogais, números de 1 até 9. O primeiro ano, já trabalho lista de palavras, também leio com eles. No segundo ano eles já conseguem fazer sozinhos. Posso usar o mesmo conteúdo, mas a metodologia é diferente. Estou acostumada com as salas multisseriadas, são níveis diferentes, mas a gente adapta.

(Professora Fátima – UEC - 3) Trabalho momentos, dividindo cada turma, tentando envolver as pré-escolas e o 1º ano. 1º momento temos a acolhida com todos e depois faço a divisão das atividades. Depois tenho a música, roda de conversa, atividades e brincadeiras, isso na pré-escola. Depois já vou para o primeiro ano, que é mais leitura, atividades de alfabetização e números. Tenho sempre que estar atenta e atender todos eles. Mas é uma rotina que se repete e que exige muita atenção e habilidade do professor.

Por meio dos depoimentos nota-se a dificuldade das professoras em trabalhar com etapas de educação distintas, atendendo crianças que já estão no processo de escolarização e alfabetização e outros que estão em idade de pré-escola. São etapas que possuem finalidades distintas conforme determina a LDB (Brasil, 1996), o Ensino Fundamental voltado à aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e outras habilidades sociais e cognitivas, e a Educação

Infantil voltada ao desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social

Mesmo demonstrando experiência em turmas multisseriadas, o trabalho com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental é visto como um grande desafio por parte das professoras. Todos eles ressaltam que planeja as atividades pensando em “momentos” para o atendimento das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Algumas vezes, conforme relatam, é possível “adaptar” atividade de modo que possa ser trabalhado tanto com a pré-escola, quanto com o ensino fundamental. Mas na maioria das vezes, esses profissionais destacam que precisam disponibilizar uma atividade para a pré-escola, enquanto atende as crianças do ensino fundamental e vice-versa, comprometendo o tempo de acompanhamento individual às crianças.

Nota-se que essas professoras utilizam metodologias parecidas no trabalho com as crianças da pré-escola. Todas relatam que diariamente tentam desenvolver uma brincadeira e uma música com as turmas da Educação Infantil, mas impedidas de ficar o tempo todo disponível para o atendimento dessas crianças, acabam distribuindo brinquedos e massinhas de modelar para que as crianças da pré-escola se mantenham ocupadas, de modo que possibilite o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental. Mais uma vez, percebe-se o quanto a interação e a mediação do professor, são prejudicadas pelo modelo de multisseriação atual, comprometendo a questão do brincar na pré-escola campesina, haja vista que

A brincadeira, seu surgimento e desenvolvimento na ontogenia, depende da mediação social. No espaço/tempo da Educação Infantil, para que a criança brinque e para que esse brincar possa afetar processos psíquicos - fazendo com que um desenvolvimento potencial torne-se real - é preciso criar determinadas condições e circunstâncias de modo que a brincadeira possa acontecer e se desenvolver (Marcolino, Mello, 2015, p.151).

Outro fato relevante é a postura de uma das professoras das escolas campesinas do município de São Luís de Monte Belos, na defesa do método silábico e tradicional, como fundamentação do trabalho pedagógico realizado com as crianças matriculadas na Pré-Escola II. Como destaca a professora Maria da UEC-1, as crianças em um primeiro momento aprendem as letras, depois a leitura do alfabeto, até compreenderem as sílabas e os textos.

Percebe-se pelo depoimento dessa professora, um afastamento das atividades ligadas as interações e brincadeiras, e a defesa de um processo de alfabetização na pré-escola, por meio de uma metodologia com viés tradicionalista focada na compreensão dos códigos (letras, sílabas, palavras) de forma mecânica, sem vinculação com a sua realidade das crianças. Como

destaca Freire (1982, p.09) “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”, de modo que a aprendizagem da leitura e da escrita, só fazem sentido se vivenciada pelos sujeitos, a partir do seu espaço, com os objetos de sua cultura.

Pelo depoimento das professoras da Educação Infantil, das escolas campesinas municipais, não é possível notar qualquer ação que demonstra planejamento de brincadeiras ligadas a realidade campesina, tanto em sala de aula, quanto na hora do recreio. As falas dessas profissionais, indica que no horário do recreio, as crianças da pré-escola brincam com as demais crianças de idades distintas, variando o tipo de brincadeira. No entanto, chama a atenção a questão do espaço para as brincadeiras que em algumas unidades campesinas, ainda se encontra em processo de construção, como destacado na fala da professora Maria:

(Professora Maria – UEC -1) - Eles aqui na escola, brincam de pique, de bola. Agora a coordenadora está fazendo um parquinho para eles e eles estão ficando lá, aproveitando.

Esse fato é confirmado pela gestora das escolas campesinas municipais, que destaca ainda a questão do funcionamento das escolas campesinas municipais em prédios cedidos pelo estado de Goiás, onde também são ofertadas outras etapas de ensino, no contraturno por parte da Rede Estadual de Ensino. Dessa forma, segundo a gestora o município não pode investir na construção de espaços de recreação onde as escolas funcionam em modo de cessão, com isso o município tem investido na construção de um parquinho para as crianças, apenas na unidade em que o prédio não é cedido pelo governo estadual.

Importante destacar a relevância da organização dos espaços de interações e brincadeiras, para a prática pedagógica na Educação Infantil. Silva, Luz (2012.p.118) lembra que “[...] o espaço se constitui na base a partir da qual os professores e crianças podem organizar os ambientes de interação, relações e aprendizagens”. Nesse sentido, a garantia de um espaço favorável à brincadeira e interação faz toda a diferença na Educação Infantil, de forma que

[...] a estrutura física de uma instituição de Educação Infantil não deve ser pensada como algo que diz respeito apenas à construção ou reformulação de um espaço físico para crianças, mas deve ser pensada como espaço pedagógico, no qual a criança possa ter garantidas suas possibilidades de crescimento, desenvolvimento e interação social (Leal, Ramos, 2012, p.162).

Diante dos apontamentos trazidos pelas professoras das escolas campesinas, a pesquisa ouviu a opinião desses profissionais acerca das atuais políticas curriculares direcionadas as

escolas campestinas, com o intuito de identificar os pontos positivos e as mudanças sugeridas por esses profissionais.

Nesse sentido, apenas uma das professoras entrevistadas considerou adequadas as atuais propostas curriculares para Educação Infantil, ressaltando que apesar da multisseriação impactar no tempo das interações e brincadeiras, não considera necessária a alteração das propostas curriculares, uma vez que por meio de sua prática pedagógica, ela afirma que busca atender as crianças da pré-escola de forma adequada. Na opinião a professora:

(Professora Maria – UEC -1) Não faria mudanças. Como trabalho em sala multisseriadas, há uma redução nas brincadeiras. Como os alunos da Educação Infantil estão juntos com os do primeiro ano, eles perdem um pouco a questão do momento da brincadeira. Tento trabalhar para que eles não fiquem sem brincadeiras. Sempre deixo brinquedos na sala e jogos educativos.

O mesmo posicionamento não é compartilhado pelas demais professoras. Na opinião da professora Fátima-UEC-3, é preciso pensar em alterações na proposta curricular atual para a Educação Infantil da escola campestina em que ela atua, uma vez que, a profissional vê a metodologia de projetos pedagógicos, adequada para o trabalho na pré-escola I, de modo que para as crianças da Pré-escola II, a professora defende mudanças no sentido de trazer mais “conteúdos”, reduzindo o espaço das interações e brincadeiras. Nas palavras da profissional,

(Professora Sônia – UEC -2) Na proposta curricular da Educação Infantil eu faria alterações. Precisa dar mais abertura para trabalhar mais a questão da alfabetização, falando da pré-escola II. Para a pré-escola I, os projetos contemplam, são excelentes. Na pré-escola II, os meninos precisam mais conhecer letras e números. Os projetos precisam contemplar mais conteúdos, na questão da alfabetização da pré-escola II.

Nesse sentido, a profissional acaba defendendo o processo de escolarização para as crianças matriculadas na pré-escola II. Um tipo de ação que diverge da finalidade da Educação Infantil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 29), contrariando ainda o as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estabelece para as turmas de pré-escola, um trabalho pedagógico pautado nas interações e brincadeiras.

Apenas uma das professoras vê a necessidade de mudanças nas políticas curriculares para a Educação Infantil, no sentido de atender as especificidades das populações campestinas. Como destaca a professora Fátima da UE-3, as políticas curriculares atuais precisam pensar nas

crianças do campo, ao mesmo tempo que garantir o atendimento da Educação Infantil separado do Ensino Fundamental.

(Professora Fátima – UEC-3) Acho que precisa fazer adaptações voltadas para o campo e para as turmas multisseriadas. Também diminuir a quantidade de projetos e separar as turmas de 1º ano das pré-escolas.

Temos então visões distintas por parte das professoras, em relação as atuais Políticas Curriculares que fundamentam o trabalho na Educação Infantil campesina no município de São Luís de Montes Belos. Apesar de haver opinião favorável ao atual cenário político pedagógico, há professoras que consideram a necessidade de mudanças. Porém, o alerta fica por conta da defesa do processo de escolarização na pré-escola por parte de uma das professoras da Educação Campesina. Chama atenção, o fato de apenas uma das professoras entrevistadas, reconhecer que as atuais políticas curriculares e pedagógicas das escolas campesinas não atendem as especificidades das crianças do campo, além de reduzir o espaço para as interações e brincadeiras, com o modelo de multisseriação adotado nessas unidades escolares.

De forma geral, a opinião das professoras e a análise documental realizada pela pesquisa, revela que o município de São Luís de Montes Belos apresenta lacunas significativas no que se refere a oferta de uma Educação Infantil condizente com as infâncias campesinas. A rede municipal de educação, não possui políticas curriculares específicas para a Educação Infantil do Campo, desconsiderando a diversidade cultural e as vivências das crianças campesinas em sua Política Pedagógica/Curricular destinada a Educação Infantil municipal.

São crianças que vivenciam suas infâncias no contexto rural, brincando e ajudando a família, e que muitas vezes enfrentam dificuldades para chegar à escola via transporte escolar, não encontrando por parte do município, políticas que permite a flexibilização ou adaptação de calendário escolar, para atender suas especificidades. São crianças que ao chegar à escola, entram em contato com uma realidade diversa da sua, sendo por vezes, impedidos de brincar com elementos do seu dia a dia.

No caso das escolas campesinas municipais, a pesquisa revela que as políticas curriculares principais dessas instituições, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, reconhecem a condição das crianças como sujeitos do campo, no entanto, essas políticas não propõe ações no sentido de ofertar uma Educação Infantil condizente com as infâncias campesinas. Os projetos pedagógicos que representam a base do trabalho na Educação Infantil, não são pensados a partir do território camponês, uma vez que não foram elaborados pelas

escolas campestinas, que adotam as sugestões da rede municipal e educação, ofertando projetos pedagógicos similares aos da Educação Infantil urbana.

As interações e brincadeiras, eixo das práticas pedagógicas na Educação Infantil, estão previstas nas políticas curriculares e pedagógicas, da rede municipal de educação e das escolas campestinas do município de São Luís de Montes Belos. Porém, o discurso dos agentes educacionais, mostram que o atual modelo de salas multisseriadas com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, comprometem o espaço das interações e brincadeiras, abrindo espaço para práticas escolarizantes nessa etapa da educação básica.

Com isso, os discursos dos agentes educacionais que atuam nas escolas campestinas do município de São Luís de Montes Belos, e a análise documental realizada pela pesquisa, ressaltam a necessidade de repensar as políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campestina, assegurando às crianças campestinas o direito de brincar e interagir, vivenciando suas infâncias e dialogando com a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Debulhar o trigo¹⁵
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão*

*Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel*

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão*



(Chico Buarque e Milton Nascimento)

A Educação do Campo como modalidade de ensino é recente no ordenamento jurídico brasileiro. Como lembra Arroyo (2011) o campo nem sempre foi visto como um espaço de vivências e construções culturais, de modo que, por vários anos alimentou-se a percepção do espaço rural como um local exclusivo de produção do capital, desconsiderando as especificidades dos seus ocupantes/moradores, negando-lhes diversos direitos sociais, dentre eles a educação.

Do mesmo modo, é recente a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica brasileira. A institucionalização da infância no Brasil, passou por vários momentos como detalha a pesquisa, sendo influenciada por fatores econômicos, sociais e culturais, resultando em diversas formas de atendimento, desde a roda dos expostos e orfanatos no século XVIII, até o surgimento das instituições de Educação Infantil no século XIX.

Uma Educação Infantil que também foi se alterando ao longo dos anos, com modelos diferentes de atendimento conforme a classe social: creches com caráter assistencialista aos menos favorecidos economicamente e jardins de infância com viés educativo, para a elite. A década de 1990 trouxe mudanças ainda mais profundas para a Educação Infantil, que por meio

¹⁵ Trecho da canção “Cio da Terra”, composição de Chico Buarque e Milton Nascimento, interpretação: Milton Nascimento / Pena Branca e Xavantinho. Para ter acesso a canção completa acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=3BDTbOnC8-I> ou o Qr Code disponível na epígrafe.

da LDB de 1996, rompe o viés assistencialista se tornando uma etapa da educação básica, com novos objetivos e finalidades, adotando diretrizes próprias e definindo as interações e brincadeiras como o eixo das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Quando se trata de Educação Infantil do Campo, o debate é ainda mais recente. Temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como o marco desse processo, uma vez que determinou a adoção de conteúdos e metodologias apropriadas as necessidades das crianças camponesas, motivando a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, no ano de 2002. Mais recente, temos a aprovação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil no ano de 2009, que por meio de seu artigo 8º, parágrafo 3ª, estabeleceu a obrigatoriedade das propostas pedagógicas da Educação Infantil camponesa, reconhecer as especificidades socioculturais das crianças do campo.

Dessa forma, propor a investigação das políticas curriculares da Educação Infantil no município de São Luís de Montes Belos é algo desafiador. Compreender como as políticas curriculares atuais da Educação Infantil consideram as especificidades das crianças camponesas, respeitando o seu território, suas infâncias, garantindo a elas um atendimento pautado nas interações e brincadeiras, é algo necessário, porém não tão frequente, no campo da pesquisa em políticas educacionais.

Nesse sentido, o percurso metodológico da pesquisa, ancorado em uma revisão bibliográfica, acompanhada de uma análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras e a gestora das escolas camponesas, retrata por meio da análise de conteúdos, o cenário das Políticas Curriculares destinadas a Educação Infantil nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos.

A análise documental, tomou por base as políticas curriculares atuais propostas pela rede municipal de educação e pelas escolas camponesas para o atendimento das turmas de Educação Infantil nas escolas do campo no município de São Luís de Montes Belos. Nesse sentido, a pesquisa aponta uma lacuna significativa no atendimento às especificidades das crianças camponesas, por parte das políticas curriculares voltadas à Educação Infantil, que desconsideram sobretudo o território camponês e as infâncias camponesas.

No caso da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos, a situação é alarmante. A pesquisa mostra que não há qualquer tipo de política curricular pensada de forma exclusiva para as escolas camponesas, seja para o atendimento das crianças na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Com isso, a rede municipal de educação dispõe a mesma política

curricular da Educação Infantil para as escolas urbanas e do campo, desconsiderando as especificidades socioculturais dessas crianças.

No caso das escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, a pesquisa revela que o PPP e o Regimento Escolar, principais políticas pedagógicas e curriculares dessas instituições, apesar reconhecer a natureza da instituição como uma escola do campo, estabelecem propostas curriculares para a Educação Infantil, por meio de projetos pedagógicos que desconsideram o território campesino e as infâncias dos seus educandos. São projetos pedagógicos elaborados pela rede municipal de educação, visando atender todas as turmas de Educação Infantil, sejam elas urbanas ou rurais. O que agrava a situação, como aponta a pesquisa, é o fato das escolas campesinas, abdicarem do direito de elaborar seus próprios projetos pedagógicos, optando em escolher os projetos propostos pela rede municipal de educação.

A ausência de políticas que possibilita a flexibilização de horários ou a adaptação do calendário escolar às especificidades das crianças da Educação Infantil campesinas, residentes na zona rural e usuárias do transporte escolar, é outro fator que chama atenção na análise. Crianças que precisam deixar a sua casa, antes do horário do almoço, para chegar na escola no horário de início das aulas, enfrentando um longo caminho e condições nem sempre favoráveis (chuvas, atoleiros, queda de ponte). Mais uma situação que demonstra a falta de reconhecimento das particularidades das crianças campesinas por parte do poder público municipal.

A pesquisa mostra ainda o espaço das interações e brincadeiras no âmbito das políticas curriculares voltadas a Educação Infantil das escolas campesinas no município de São Luís de Montes Belos. Nesse caso, tanto a rede municipal de educação, quanto as escolas campesinas, ressaltam em suas políticas curriculares e pedagógicas (PPP e Regimento Escolar) a importância das interações e brincadeiras no trabalho com as crianças da Educação Infantil. No entanto, os discursos dos docentes apontam que o atual modelo de salas multisseriadas, com crianças da Educação Infantil agrupadas com alunos do Ensino Fundamental, tem impacto o trabalho das professoras, reduzindo as oportunidades de mediação e os espaços das interações e brincadeiras, favorecendo em alguns casos o processo de antecipação da escolarização.

Com isso, os discursos dos agentes educacionais que atuam nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, e a análise documental realizada pela pesquisa, ressaltam a necessidade de repensar as políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas do campo, assegurando às crianças campesinas o direito de brincar e interagir, vivenciando suas infâncias e dialogando com a sua realidade. A infância não pode ser deixada do lado de fora, assim que as crianças entram pelo portão das escolas.

A pesquisa revela que o cenário da Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos é preocupante. A análise documental e as falas dos agentes educacionais, mostra que as políticas curriculares para a Educação infantil, não apresentam vinculação com a realidade campesina. E o mais preocupante, o modelo de atendimento com salas multisseriadas com alunos do Ensino Fundamental, viola o direito dessas crianças a uma Educação Infantil pautada nas interações e brincadeiras. Em resumo, o que temos são crianças campesinas, frequentando turmas de pré-escola, onde as matrículas tornaram-se obrigatória, recebendo um atendimento que em nada se aproxima dos objetivos e finalidades da Educação Infantil.

O campo precisa de escolas e as suas crianças, desde a mais tenra idade, possuem o direito à educação. Uma educação infantil que seja pensada com base no território camponês, na cultura, nas tradições, nas festividades e nas infâncias dos seus sujeitos. O campo precisa de “escolas do campo” e não apenas de “escolas no campo”, do mesmo modo que as crianças campesinas possuem o direito a uma “Educação Infantil do Campo”, e não apenas a uma “Educação Infantil no campo”.

Com isso, torna-se cada vez mais necessário pesquisar a Educação Infantil do campo, estendendo a análise a outros objetos. É preciso discutir, além das propostas curriculares, temas como a formação de professores, financiamento, processo de fechamento das escolas campesinas, direito das crianças campesinas à creche, políticas de inclusão e mais uma gama de objetos. Nesse sentido, por hora essa pesquisa se encerra, mas abre espaço para futuras análises e estudos.

Dessa forma, desprendo da função de pesquisador e retomo a criança campesina lá da Fazenda Macaco, que viveu a sua infância banhando no córrego, subindo no pé de manga, apartando os bezerros, debulhando o milho para as galinhas, andando a cavalo, capinando a roça de arroz e tantas outras coisas. Assim como Paulo Freire, retorna à infância na obra “Carta a Cristina (2015)”, para recordar a sua “meninice” e todos os fatos que motivaram a sua indignação e a sua formação como um ser político, também retorno a infância para lembrar da criança de seis anos de idade, que ao mudar para a zona rural no ano de 1994 não pode continuar frequentando a Educação Infantil.

É essa “meninice” que motivou a realização dessa pesquisa, possibilitando compreender que apesar dos avanços significativos no âmbito da Educação Infantil e Educação do Campo que ocorrem nos últimos anos no Brasil, ainda é necessário pensar em políticas curriculares para a Educação Infantil do Campo. É preciso, com urgência, garantir que as crianças campesinas de São Luís de Montes Belos e outras partes do Brasil possam ter uma Educação

Infantil que respeite os princípios da legislação educacional, considerando as infâncias camponesas, sem comprometer o tempo e a centralidade das brincadeiras e interações, primordiais ao desenvolvimento sociocultural dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de Almeida. **Narrativas agrárias e a morte do campesinato**. Revista Ruris, Campinas, Unicamp, v.01, n.02, p. 157-186, 2007.
- ALVES, Suzy de Castro. **As experiências educativas das crianças no acampamento Índio Galdino do MST**. Dissertação (Mestrado) – Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas camponesas no Nordeste**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- APPLE, Michel Whitman. **Ideologia e currículo**. Editora Brasiliense. São Paulo. 1982.
- ARAÚJO, Marcella Oliveira, SILVA, Ana Paula Soares. Crianças de 0 a 3 anos: um estudo etnográfico sobre o dia a dia no espaço rural. *In*: SILVA, Isabela de Oliveira, et.al, (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.40-56.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. *In*: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. (orgs.). **Educação do Campo em movimento**. Curitiba: UFPR, 2011. v. 1.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ, Vozes: 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educando e Educadores: seus direitos e o currículo. *In*: BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Paulo Freire: Um outro paradigma de humano e de infância**. Revista do centro de Educação – UFSM. Santa Maria – RS, v.48, 2023.
- ARROYO, Miguel Conzález. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. pgs.54-62.
- ARROYO, Miguel González. A Educação Básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salette. et al. (Org). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 66-86.

BARBOSA, Ivone Garcia, SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins, SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Marta Silene Ferreira. VICENTINI, Dayanne. **A humanização das crianças na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural.** Educação, Santa Maria, v.42, n.1, pág. 163-176, jan./abr.2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Pública, **Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: Algumas lembranças e divagações.** Campinas: Educ.Soc, v.42, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil** (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017). Brasília, Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Salas das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro, 16 de junho de 1934

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. 05 de outubro. 1988.

BRASIL. **Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo** (Resolução nº.02 de 28 de abril de 2008). Ministério da Educação, Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil** (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação, Brasília, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (Resolução nº4, de 13 de julho de 2010). Ministério da Educação, Brasília,2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo -** Resolução nº.01 de 03 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação, Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº.9.394,** de 20 de março de 1996. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Decreto – Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Brasília: Presidência da República, 1946.

BRASIL. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo: PROCAMPO**. Brasília. Ministério da Educação, SECADI, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília. Ministério da Educação, SECADI, 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Sueli Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2022

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Pgs.10-31.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades**. Dourados: Revista NERA, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; SANTOS, Roselí Alves dos. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.p.315-340.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.80-122.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. *In*: FREITAS, Marcos César (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora. 3ª ed. 2001. p.81-100.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital, NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo**. RBPAAE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. **História da infância e direitos da criança**. Salto para o futuro. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, MEC, 2009.

ESCOLA MUNICIPAL DE SILVOLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico 2024/2025**. São Luís de Montes Belos, 2024.

ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO NASSER. **Regimento Escolar** (Resolução CME/SLMB, N.14, de 10 de junho de 2024). São Luís de Montes Belos, 2024.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. *In*: SILVA, Isabela de Oliveira, et.al, (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.22-39

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete, et.al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.133 - 145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. pgs.32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.p.27-39.

FOCHI, Paulo Sergio, GOMES, Marta Quintanilha, REDIN, Marita Martins. As crianças e as infâncias: singularidade e pluralidades. *In*: FOCHI, Paulo Sergio, GOMES, Marta Quintanilha, REDIN, Marita Martins. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. p.06-11.

FOCHI, Paulo Sergio, GOMES, Marta Quintanilha. Histórias e políticas da e na Educação Infantil. *In*: FOCHI, Paulo Sergio, GOMES, Marta Quintanilha, REDIN, Marita Martins. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. p.29-50.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Lider Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização – Uma nova visão do processo**. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife. N. 04. Páginas 5-22. abril/junho, 1963.
Disponível em: <
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/issue/view/3367/463>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
Geografia, 2008.p.73-94.

FREITAS, Carla Conti de. Análise de Conteúdo: que caixinha é esta? *In*: EGÍDIO, Alex Alves; NOVELLI, Josimayre. (orgs.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem**: tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Scotti, 2021. p. 171-180.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades...e outras ideias! *In*: **Currículo: Conhecimento e cultura**. Saldo para o futuro. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946-. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Bibliografia. ISBN 85-224-3169-8.

GOBBI, Márcia, FINCO, Daniela. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. *In*: SILVA, Isabela de Oliveira, et.al, (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.57-77.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Pgs.63-74.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: outras Infâncias para a Infância**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34,2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. **História da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14. São Paulo. Páginas 5-18.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida, RAMOS, Fabiana. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et.al. (orgs). **Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Pgs.153-180.

LEITE. Miriam Lifchitz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora. 3ª ed. 2001. p.19-52.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOCKS, Geraldo Augusto, GRAUPE, Mareli Eliane, PEREIRA, Jisilaine Antunes. **Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios**. Caxias do Sul:*Conjectura: Filos. Educ.*, v. 20, n. especial, 2015. Pgs .131-154.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Educação do campo e diversidade**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MAIS de 100 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos 20 anos. **SBT News**. 01 març.2022. Disponível em: <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/brasil/199196-mais-de-100-mil-escolas-rurais-foram-fechadas-nos-ultimos-20-anos>.

MARCÍLIO. Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora. 3ª ed. 2001. p.53-80.

MARCOLINO, Suzana, MELLO, Suely Amaral. **O espaço onde se brinca na Educação Infantil**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 149-168, maio/ago. 2015.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. **A brincadeira como princípio da prática pedagógica na Educação Infantil**: brincar, participar, planejar. Debates em Educação. Universidade Federal de Alagoas: Alagoas.Vol.13. N.33.Set/Dez 2021.p.287 a 311.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARIN, Alda Junqueira, SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Currículo e tempo. A escola, o tempo e as crianças. *In: Currículo: **Conhecimento e cultura. Saldo para o futuro.*** Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, 2009.
- MATOSSO, Kátia Mytilineou de Queiróz. **Ser Escravo no Brasil: séculos XVI – XIX.** Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. *In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e Territorialidades:** teorias, processos e conflitos.* 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.p.217-228.
- MELO, Keylla Rejane Almeida. **Crianças camponesas e protagonismo na escola** .1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete, et.al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.*** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio, TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Antônio Flávio, TADEU, Tomaz. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade.*** Cortez Editora, 2ª edição, São Paulo, 2018.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade da Educação básica e a concepção de currículo. *In: **Currículo: Conhecimento e cultura. Saldo para o futuro.*** Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, 2009.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás:** O caminhar da Teimosia de um Movimento Social Educativo. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003.
- NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil:** do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- NICOLAU, Luiz Fernando Pires. Narrativas de um menino do campo no campo da educação. *In: AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de (Orgs.). **As cores de cada história: um voo nas narrativas de professores.*** Goiânia: Scotti, 2024.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado, MACHADO, Maria Cristina Gomes. **História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Unicamp, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PASUCH, Jaqueline, SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et.al.]. (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf,2012. p.127-151.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2015.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

POJO, Eliana Campos, VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. *In*: SILVA, Isabela de Oliveira, et.al, (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.134-149.

PRIORE, Mary del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: PRIORE, Mary del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.123-156.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. P.25-79.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos César de. **História Social da Infância no Brasil**. Editora Cortez, 3ªed. São Paulo – SP, 2001. Páginas 141 – 161

ROSEMBERG, Fúlvia.; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de Educação Infantil para crianças de até 6 anos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). **Oferta demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto alegre: Evangraf, 2012. p. 13-70.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. Crianças sem-terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma Agrária. *In*: SILVA, Isabela de Oliveira, et.al, (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.114-132.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução por Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica por Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo. Seleção do conhecimento escolar. *In: Currículo: Conhecimento e cultura. Saldo para o futuro*. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, 2009.

SANTOS, Ramofly Bicalho, SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS. **Projeto Político Pedagógico**. Rede Municipal de Educação. São Luís de Montes Belos-Goiás, 2024a.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS. **Parecer 039, do Conselho Municipal de Educação** (Aprova o Regimento Escolar da Escola Municipal Alfredo Nasser). Conselho Municipal de Educação. São Luís de Montes Belos, 2024b.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.p.73-94.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SCARANO, Julita. Crianças esquecida das Minas Gerais. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.157-200.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. *In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et.al. (orgs). Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Pgs.181-218.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. *In: Seminário nacional currículo em movimento: perspectivas atuais*, Belo Horizonte. Anais, 2010.

SILVA, Rogério Correia. Mau-olhado e quebranto: o que podemos aprender com os povos indígenas sobre suas crianças mesmo quando eles desconfiam de nossa educação infantil? *In: SILVA, Isabela de Oliveira, et.al, (org.). Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.150-168.

SILVA, Isabel de Oliveira, SILVA, Ana Paula Soares, MARTINS, Aracy Alves. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? *In*: SILVA, Isabela de Oliveira, et.al, (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.11-21.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da; ROCHA, Rosimary Gomes; PENHA, Luciano Rocha da. **Territórios da Educação do Campo**: do campo em movimento à aprendizagem territorial. Montes Claros: Revista Cerrados (Unimontes), vol. 19, n.2, p.237-263, agosto.2021. v.42, n.1, pág. 163-176.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Revista Tellus. Campo Grande -MS, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRO, Janisse, MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 1. ed. 2018.

XAVIER, Maria Elizabet Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luiza Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**As políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, Goiás: Educação do Campo ou no Campo?**”. Meu nome é **Luiz Fernando Pires Nicolau**, sou mestrando, pesquisador responsável por esta pesquisa. Além de mim, ainda fazem parte da equipe de pesquisa a professora orientadora **Dr.^a Carla Conti de Freitas**.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail: piresnicolauluizfernando@gmail.com, endereço: rua 09 de novembro, quadra 03, lote 02, no residencial Serra Dourada, São Luís de Montes Belos e, inclusive, sob a forma de WhatsApp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99408-0589/ (64) 99321-8186

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903. O funcionamento presencial e pelo telefone (62) 3328-1439 ocorre das 9h às 12h e das 13h às 16h30min às terças e quartas-feiras. O atendimento por e-mail cep@ueg.br poderá ser feito de segunda à sexta 9h às 12h e das 13h às 16h30min. O CEP é responsável por realizar a análise ética das pesquisas com seres humanos, sendo aprovadas apenas aquelas que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares brasileiras sobre ética, como é o caso desta pesquisa.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 20 (vinte) minutos e a sua participação na pesquisa 60 (sessenta) minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa, é de conhecer como estão estruturadas as políticas curriculares referentes a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos - Goiás

O objetivo desta pesquisa é: investigar as políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, e a sua ligação com as especificidades socioculturais das crianças do campo.

Você/Sr./Sra. contribuirá com a pesquisa, participando de uma entrevista, que será conduzida pelo pesquisador responsável, com duração aproximada de 60 (sessenta) minutos,

onde abordaremos as suas(s) experiências profissionais na Educação Infantil na(s) escola(s) campesina(s) e sua visão e participação, em torno das políticas curriculares direcionadas à essa etapa de ensino no município de São Luís de Montes Belos. A entrevista será realizada no(a) próprio(a) órgão/unidade de ensino, em que o entrevistado(a) encontra-se lotado(a), em um espaço reservado, garantindo privacidade ao(a) participante. A previsão é que a entrevista se realize em uma única etapa, podendo se estender, em caso de necessidade de paralização por parte do entrevistado, sendo nesse caso, agendada uma nova data para a continuação da coleta de dados. Caso autorize, a entrevista poderá ser gravada, com o suporte de equipamento de gravação de voz e imagem, ficando o pesquisador e o orientador da pesquisa, responsáveis pela guarda e sigilo dos dados, comprometendo a utilizá-los exclusivamente para a realização da dissertação, descartando-os, assim que findado o prazo legal de tutela dos dados. O entrevistado que não autorizar a gravação da entrevista, poderá participar, respondendo às perguntas e tendo a suas respostas transcritas de forma integral pelo pesquisador, podendo conferi-las no decorrer da entrevista. Nesse sentido, solicitamos que o participante, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são mínimos, de origem emocional, considerando a probabilidade de desconforto e estresse do entrevistado no momento de descrever seu ponto de vista, durante a realização da entrevista. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, nós enquanto pesquisadores ressaltamos a não obrigatoriedade do entrevistado em responder às questões, ressaltando que se trata de uma participação voluntária, sem nenhum ônus ou bônus financeiro, e sem qualquer prejuízo ao participante. Será ofertado ao participante, a possibilidade da descrição nos momentos das suas respostas, de modo que preserve o sigilo de sua identidade, sendo ainda, dada a opção para a escolha de um pseudônimo para seus relatos, de modo a evitar quaisquer circunstâncias que possa colocá-lo em risco.

Benefícios:

Apesar dos riscos, os benefícios desta pesquisa os superam. Assim, enquanto participante desta pesquisa, você/Sr./Sra. terá como benefícios, a possibilidade de contribuir, para um estudo inédito acerca das políticas curriculares para a Educação Infantil campesina no município de São Luís de Montes Belos, que busca compreender em que sentido as características socioculturais da população do campo são consideradas nesse processo. Com isso, seu relato enquanto gestor(a)/professor(a) da Educação Infantil campesina do município de São Luís de Montes Belos, é primordial para a compreensão desse processo, uma vez que, vivencia na prática, as políticas curriculares destinadas a essa etapa de ensino.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de você se identificar nesta pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você/Sr./Sra. poderá solicitar a retirada de seus dados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa, serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias serão apagadas.

Assistência:

Se você/Sr./Sra. sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Indenização:

Se você/Sr./Sra. sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você/Sr./Sra. não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente dele (como por exemplo, transporte e alimentação, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você/Sr./Sra. poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os seus resultados nesta pesquisa poderão ser consultados a qualquer momento por você. No final da pesquisa, o entrevistado poderá entrar em contato pelo e-mail: piresnicolauluizfernando@gmail.com, ou pelos telefones (62) 99408-0589, (64)993-218186, sob a forma de WhatsApp, e solicitar o link de acesso ao trabalho completo, avaliado e aprovado junto ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Uma cópia física do trabalho, será enviada à Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís de Montes Belos, onde a pesquisa será realizada, ficando à disposição da comunidade, que tenha interesse de acessar o resultado da pesquisa.

As políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos – Goiás

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Luiz Fernando Pires Nicolau, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Luiz Fernando Pires Nicolau, sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo: “As políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos, Goiás: Educação do Campo ou no Campo?”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

São Luís de Montes Belos - Goiás, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____