



PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

ALINE SAMARA RIBEIRO

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, DESAFIOS
SOCIAIS E MARCOS LEGAIS**

GOIÂNIA

2026

ALINE SAMARA RIBEIRO

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, DESAFIOS
SOCIAIS E MARCOS LEGAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado para fins de avaliação e como requisito parcial, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação da Profª Dra. Rita de Cássia Carvalho.

GOIÂNIA

2026

ALINE SAMARA RIBEIRO

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, DESAFIOS
SOCIAIS E MARCOS LEGAIS**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de
Pedagogia, da Unidade Acadêmico-Administrativa de Educação da
Universidade Católica de Goiás.

Prof./a Orientador/a: Inserir Título e nome _____

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____()

Prof./a Convidado/a: Inserir Título e nome _____

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____()

Nota final: _____()

Goiânia, ____/____/2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de toda esta caminhada acadêmica.

Dedico também à minha família, que sempre esteve ao meu lado oferecendo apoio, incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis, especialmente ao meu esposo, companheiro de todas as horas, pelo amor, paciência e apoio incondicional durante essa trajetória.

Por fim, dedico esta conquista a mim mesma, pela coragem de continuar diante dos desafios e por não desistir dos meus sonhos, mesmo nos dias mais difíceis. Cada etapa vencida representa crescimento, aprendizado e superação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada acadêmica. À minha família e ao meu esposo, pelo apoio, incentivo, compreensão e carinho em todos os momentos, especialmente nos dias mais difíceis, tornando possível a realização deste sonho. À minha orientadora, professora Rita Carvalho, pela dedicação, paciência, orientação e valiosas contribuições durante a elaboração desta monografia. Sua experiência e apoio foram fundamentais para a construção deste trabalho. À professora Liliane Barros, pelo incentivo, apoio e contribuições acadêmicas que enriqueceram minha trajetória durante o curso de Pedagogia. Aos professores do curso de Pedagogia, pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados ao longo da graduação, contribuindo significativamente para minha formação pessoal e profissional. A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, meu sincero agradecimento.

Resumo: O presente trabalho aborda a Educação Infantil no/do Campo, destacando seus aspectos históricos, sociais, políticos e educacionais no contexto brasileiro. A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de construção dessa modalidade de ensino, evidenciando os desafios enfrentados pelas populações rurais na garantia do direito à educação infantil de qualidade. Inicialmente, o estudo, de caráter bibliográfico, apresenta a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, ressaltando o caráter assistencialista que marcou suas origens e os avanços conquistados a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seguida, discute-se a Educação do Campo enquanto movimento político e pedagógico voltado à valorização das identidades, culturas e modos de vida das populações camponesas. O trabalho também analisa as políticas públicas, os marcos legais e os desafios ainda existentes, como a precariedade estrutural, a ausência de formação específica para docentes e a permanência de práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade rural. Além disso, enfatiza a importância de práticas educativas que reconheçam as especificidades das infâncias no/do campo, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a efetivação da Educação Infantil no/do Campo depende do fortalecimento das políticas públicas e da valorização das comunidades rurais.

Palavras-chaves: Educação Infantil no/do Campo; Políticas Públicas Educacionais; Marcos Legais.

SUMÁRIO

Introdução	4
Capítulo 1 - Educação Infantil no/do Campo: Constituição Histórica.....	7
1.1 Educação no/do Campo: Aspectos Históricos e Sociais.....	8
1.2 Educação Infantil no Brasil: Trajetória Histórica.....	10
1.3 Marcos Históricos da Educação Infantil no/do Campo	13
Capítulo 2 - Políticas Públicas e Educação Infantil no/do Campo: Percursos, Especificidades e Desafios	17
2.1 Políticas Públicas para a Educação Infantil no/do Campo: Fundamentos Legais e Normativos	18
2.2 Marcos Históricos da Educação Infantil no/do Campo	21
2.3 Especificidades das Infâncias no/do Campo.....	23
2.4 Desafios Estruturais e Pedagógicos na Efetivação das Políticas Públicas.....	24
2.5 Formação Docente e Práticas Pedagógicas Contextualizadas	25
2.6 Inclusão Excludente na Educação Infantil no/do Campo: Limites e Contradições	26
Considerações Finais	30
Referências	34

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no/do Campo constitui um tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro, especialmente diante das desigualdades históricas que marcaram o acesso das populações rurais aos direitos sociais básicos, entre eles: a educação. Durante muitos anos, as crianças que vivem em áreas rurais permaneceram invisibilizadas nas políticas públicas, sendo submetidas a condições precárias de atendimento educacional e à ausência de propostas pedagógicas que considerassem suas especificidades culturais, sociais e territoriais. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a construção histórica da Educação Infantil no/do Campo, os desafios sociais que atravessam essa modalidade educacional e os principais marcos legais que contribuíram para sua consolidação no Brasil. A pesquisa busca compreender como as transformações históricas, políticas e sociais influenciaram a organização da Educação Infantil destinada às populações do campo, evidenciando avanços, limites e contradições ainda presentes nesse processo (ARROYO, 2012; CALDART, 2008a; MOLINA, 2014).

Historicamente, a educação ofertada às populações rurais esteve vinculada a uma perspectiva assistencialista e excludente, marcada pela precariedade estrutural, pela escassez de investimentos públicos e pela predominância de modelos pedagógicos urbanos que desconsideravam os modos de vida das comunidades camponesas. O campo era compreendido apenas como espaço de produção econômica, enquanto seus sujeitos eram frequentemente tratados de forma secundária nas políticas educacionais. Essa lógica contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais entre o meio urbano e o rural, dificultando o acesso das crianças do campo a uma educação de qualidade (CALDART, 2008; MOLINA, 2015). Além disso, a ausência de políticas públicas específicas reforçou processos históricos de exclusão, limitando as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças que viviam nesses territórios (MACHADO et al., 2022).

A partir das mobilizações sociais intensificadas sobretudo nas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar uma educação que respeitasse as identidades, os saberes e as experiências das populações camponesas. Nesse contexto, a Educação do Campo emerge como uma proposta político-pedagógica comprometida com a transformação social e com a valorização

dos sujeitos do campo, defendendo uma educação construída a partir das realidades vividas pelas comunidades rurais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de educação rural, ao reconhecer o campo como território de vida, cultura, produção de conhecimento e construção de identidades (ARROYO, 2012). Assim, a educação passa a ser compreendida não apenas como acesso à escolarização, mas como direito social fundamental articulado à luta pela justiça social e pela democratização das oportunidades educacionais (FREIRE, 1996).

No que se refere à Educação Infantil, observa-se que essa etapa também passou por importantes transformações ao longo da história brasileira. Inicialmente marcada por um caráter predominantemente assistencialista, voltado ao cuidado e à proteção das crianças, a Educação Infantil foi gradativamente reconhecida como parte integrante do processo educativo e como direito da criança. A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo posteriormente fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, que consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Além disso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular contribuíram para fortalecer uma concepção de infância baseada no reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017).

Entretanto, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, a efetivação da Educação Infantil no/do Campo ainda enfrenta inúmeros desafios. Persistem problemas relacionados à precariedade da infraestrutura escolar, às dificuldades de acesso e permanência, à insuficiência de formação específica para os professores e à ausência de práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade das crianças do campo (MOLINA, 2014; UCHÔA, 2015). Em muitos casos, as políticas educacionais continuam reproduzindo modelos urbanos descontextualizados, desconsiderando as experiências, os tempos e os modos de vida das populações rurais. Dessa forma, torna-se fundamental discutir a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso à Educação Infantil, mas também condições

efetivas de qualidade, permanência e valorização das especificidades das infâncias do campo (BATISTA, 2022; ARROYO, 2012).

Diante desse contexto, este trabalho organiza-se a partir da análise dos processos históricos e sociais que marcaram a constituição da Educação Infantil no/do Campo, discutindo os avanços legais conquistados, as disputas políticas envolvidas na formulação das políticas públicas e os desafios ainda presentes na garantia do direito à educação das crianças camponesas. Buscando, assim, contribuir para a reflexão acerca da importância de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas infâncias existentes no contexto rural brasileiro (CALDART, 2010; MOLINA, 2014).

Para realizar a análise pretendida, este estudo, de caráter qualitativo e cunho bibliográfico, está organizado em dois capítulos. O primeiro apresenta uma discussão acerca da construção histórica da Educação Infantil no/do Campo, abordando os aspectos sociais, políticos e educacionais que marcaram a trajetória das populações rurais no Brasil. Além disso, analisa os principais marcos legais relacionados à Educação Infantil e à Educação do Campo, evidenciando as transformações ocorridas no reconhecimento das crianças camponesas como sujeitos de direitos. Busca-se, ainda, compreender como as desigualdades históricas e a ausência de políticas públicas específicas contribuíram para a invisibilização das infâncias do campo, bem como destacar o papel dos movimentos sociais na luta pela consolidação de uma educação democrática, contextualizada e socialmente referenciada (ARROYO, 2012; CALDART, 2008a; MOLINA, 2014).

O segundo capítulo discute as políticas públicas voltadas à Educação Infantil no/do Campo, enfatizando seus fundamentos legais, os desafios estruturais e pedagógicos ainda presentes, além das especificidades das infâncias camponesas. Também são analisadas questões relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas contextualizadas e aos processos de inclusão excludente que atravessam essa modalidade educacional, evidenciando a necessidade de fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças do campo (BATISTA, 2022; UCHÔA, 2015).

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo analisar a Educação Infantil no/do campo a partir de uma perspectiva histórica, social e legal, evidenciando os processos que contribuíram para sua constituição no contexto brasileiro. Inicialmente, serão discutidos os aspectos históricos e sociais da Educação no/do Campo, destacando como essa modalidade educacional foi marcada por desigualdades, invisibilidade das populações rurais e ausência de políticas públicas efetivas ao longo do tempo (ARROYO, 2012; CALDART, 2008a; MOLINA, 2014). Também será abordado o papel fundamental dos movimentos sociais na construção de uma proposta educativa comprometida com a valorização das identidades, culturas e modos de vida dos sujeitos do campo, compreendendo a educação como instrumento de transformação social (CALDART, 2008a; ARROYO, 2012). Nesse sentido, busca-se evidenciar a transição de um modelo educacional tradicional, descontextualizado e urbanocêntrico, para uma concepção crítica e emancipadora de educação (FREIRE, 1996; MOLINA, 2014).

Na sequência, o capítulo apresentará a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, ressaltando suas transformações desde um caráter assistencialista até o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, especialmente a partir dos marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Por fim, serão discutidos os marcos históricos da Educação Infantil no/do Campo, evidenciando os avanços conquistados e os desafios ainda existentes, como a precariedade estrutural, a necessidade de formação docente específica e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas (MOLINA, 2014; ARROYO, 2012). Assim, o capítulo busca compreender a Educação Infantil no/do Campo como um campo em constante construção, que exige o fortalecimento de políticas públicas e o compromisso com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada (CALDART, 2010; MOLINA, 2014).

1.1 Educação no/do Campo: aspectos históricos e sociais

A educação no/do campo no Brasil pode ser compreendida como resultado de um processo histórico amplo, construído ao longo do tempo e profundamente marcado por desigualdades sociais, pela exclusão no acesso à educação e pela pouca visibilidade das populações rurais no âmbito das políticas públicas (ARROYO, 2012; CALDART, 2008a; MOLINA, 2014). Durante muitos anos, o campo foi interpretado quase exclusivamente como um espaço voltado à produção econômica, sendo frequentemente ignorado enquanto território de vida, de cultura e de produção de conhecimentos (CALDART, 2008a; MOLINA, 2015). Essa forma limitada de compreender o meio rural influenciou diretamente a organização da educação, contribuindo para a consolidação de um modelo que desconsiderava as especificidades dos sujeitos que vivem nesse contexto e reforçava práticas pedagógicas pouco conectadas com a realidade local, baseadas, em grande medida, em referências urbanas (ARROYO, 2012; MOLINA, 2014).

Nesse cenário, a educação destinada às populações do campo foi, por muito tempo, marcada por diversas fragilidades, como a precariedade das estruturas físicas, a escassez de investimentos públicos e a adoção de currículos que não dialogavam com os saberes e experiências das comunidades rurais. De acordo com Machado *et al.* (2022), embora a educação seja reconhecida como um direito social garantido legalmente, sua efetivação ao longo da história ocorreu de maneira desigual, sobretudo nas áreas rurais, onde a atuação do Estado se mostrou limitada, fragmentada e, em muitos casos, insuficiente para atender às demandas existentes.

Foi principalmente a partir da organização e mobilização dos movimentos sociais, especialmente nas últimas décadas do século XX que se intensificaram as lutas por uma educação que respeitasse as identidades, as culturas e os modos de vida dos povos do campo (CALDART, 2008; ARROYO, 2012). Nesse contexto de reivindicações, começa a se consolidar a Educação no/do Campo como uma proposta que vai além da simples oferta de ensino, configurando-se como um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social e com a valorização dos sujeitos camponeses (CALDART, 2008; MOLINA, 2014). Conforme destaca Caldart (2008, p. 15), “a Educação do Campo nasce das lutas sociais dos trabalhadores e

trabalhadoras do campo por uma escola que seja parte de seu projeto de vida e de sociedade”.

Diferentemente da chamada educação rural tradicional, que apresentava um caráter mais assistencialista e adaptativo, a Educação no/do Campo assume uma perspectiva crítica e emancipadora (CALDART, 2008a; ARROYO, 2012). Essa concepção busca não apenas superar desigualdades históricas, mas também promover uma formação que possibilite aos sujeitos compreenderem a realidade em que estão inseridos e atuarem de maneira consciente na sua transformação (FREIRE, 1996; CALDART, 2010). Assim, entende-se que a educação não deve se limitar ao acesso à escolarização, mas deve contribuir efetivamente para o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e socialmente engajados (FREIRE, 1996; ARROYO, 2012).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco decisivo nesse processo, ao estabelecer a educação como um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família (BRASIL, 1988). A partir desse avanço, ampliam-se as discussões sobre a necessidade de construção de políticas públicas educacionais que considerem a diversidade sociocultural do país, incluindo, de maneira mais efetiva, as populações que vivem no campo. Complementando esse avanço, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 reforça a importância de adequar a educação às particularidades da vida rural. Em seu artigo 28, a legislação determina que os sistemas de ensino devem organizar conteúdos curriculares, metodologias e formas de organização escolar que estejam em sintonia com as realidades do campo (BRASIL, 1996). Esse dispositivo evidencia a necessidade de reconhecer o campo como um espaço com características próprias, que demanda propostas educativas contextualizadas e sensíveis às suas especificidades.

Dessa forma, a Educação no/do Campo passa a ser entendida como uma proposta educativa que valoriza os saberes tradicionais, as práticas culturais e as formas de organização social das comunidades rurais. Para Arroyo (2012), garantir apenas o acesso à escola não é suficiente; é fundamental assegurar condições que favoreçam a permanência dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas, respeitando os tempos, os espaços e os modos de vida dos sujeitos do campo. Assim, a construção e a consolidação da Educação no/do Campo estão

diretamente relacionadas às lutas sociais por direitos, ao reconhecimento da diversidade cultural e ao compromisso com a promoção da justiça social (ARROYO, 2012; CALDART, 2008a). Trata-se de um campo em constante transformação, que exige o fortalecimento contínuo das políticas públicas e o envolvimento de diferentes atores sociais na defesa de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada (MOLINA, 2014; CALDART, 2010).

1.2 Educação Infantil no Brasil: trajetória histórica

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por um conjunto de transformações significativas que envolvem aspectos históricos, sociais e políticos (PIZOLI, 2024; GONÇALVES *et al.*, 2024). Ao longo do tempo, essa etapa da educação passou por diferentes concepções e funções, refletindo as mudanças ocorridas na sociedade brasileira (GONÇALVES *et al.*, 2024). Em seus momentos iniciais, o atendimento destinado às crianças pequenas possuía um caráter predominantemente assistencialista, voltado principalmente ao cuidado, à proteção e à garantia de condições mínimas de sobrevivência, especialmente para aquelas provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis (PIZOLI, 2024). As primeiras instituições voltadas à infância, como creches e asilos, surgiram, em grande parte, a partir de iniciativas filantrópicas e religiosas, tendo como objetivo central acolher e cuidar das crianças enquanto seus responsáveis, em especial as mães, estavam inseridos no mundo do trabalho (PIZOLI, 2024).

Nesse período inicial, não havia uma preocupação sistematizada com o desenvolvimento educacional das crianças, sendo priorizados aspectos relacionados à assistência social. O foco estava muito mais na proteção e no cuidado do que na aprendizagem propriamente dita (PIZOLI, 2024; GONÇALVES *et al.*, 2024). Além disso, a forma como essas instituições eram organizadas refletia as desigualdades sociais já existentes na sociedade brasileira. As creches, por exemplo, eram destinadas majoritariamente às crianças das classes populares, enquanto os jardins de infância atendiam, em geral, as crianças das camadas sociais mais favorecidas (PIZOLI, 2024). Essa divisão contribuiu para a construção de uma Educação Infantil

marcada por desigualdades desde a sua origem, evidenciando a presença de uma lógica excludente que diferenciava o acesso e a qualidade do atendimento oferecido.

Com o avanço do processo de industrialização e a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, ampliou-se a demanda por instituições que atendessem as crianças pequenas (GONÇALVES *et al.*, 2024; PASCHOAL; MACHADO, 2012 apud GONÇALVES *et al.*, 2024). Nesse contexto, as creches passaram a assumir um papel mais relevante na dinâmica social, uma vez que se tornaram espaços fundamentais para garantir que as famílias, especialmente as mães trabalhadoras, pudessem exercer suas atividades profissionais. Ainda assim, mesmo com essa ampliação, essas instituições mantinham, em grande medida, um caráter assistencial, com pouca ênfase na dimensão educativa (GONÇALVES *et al.*, 2024).

Posteriormente, sobretudo a partir da década de 1970, a Educação Infantil passou a assumir também uma função denominada compensatória. Essa perspectiva estava baseada na ideia de que as crianças oriundas de contextos populares apresentavam supostas “carências culturais” que precisariam ser supridas pela escola (GONÇALVES *et al.*, 2024; BARBOSA, 2010 apud GONÇALVES *et al.*, 2024). No entanto, esse modelo acabou reforçando ainda mais as desigualdades sociais, pois desconsiderava as condições de vida das crianças e seus contextos socioculturais, contribuindo para a reprodução de práticas pedagógicas excludentes e pouco sensíveis à diversidade (PIZOLI, 2024; GONÇALVES *et al.*, 2024).

A partir da Constituição Federal de 1988, observa-se uma mudança importante na forma de compreender a infância e o papel da educação. A Educação Infantil passa a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado, consolidando-se como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento representa um avanço significativo, pois amplia a responsabilidade do poder público na garantia de acesso e qualidade nessa etapa educacional. Esse processo é fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que define como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996).

Além dos marcos legais, outros documentos orientadores também contribuíram para a construção de uma nova concepção de Educação Infantil. As Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), por exemplo, reforçam a ideia de uma educação centrada na criança como sujeito de direitos. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, “a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010). Essa compreensão evidencia a importância de considerar a criança em sua totalidade, reconhecendo suas experiências, suas vivências e sua participação ativa nos processos educativos.

Nesse sentido, a Educação Infantil passa a ser entendida como um espaço que vai além do cuidado, constituindo-se como um ambiente de aprendizagem, desenvolvimento e construção de identidade. As interações e a brincadeira assumem um papel central nesse processo, sendo consideradas eixos estruturantes do trabalho pedagógico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer direitos de aprendizagem fundamentais, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017), evidenciando a importância de práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Kramer: “a criança é um sujeito social, histórico e cultural, que constrói conhecimentos nas interações que estabelece com o outro e com o mundo” (2007, p. 15).

Essa concepção destaca a necessidade de reconhecer a criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, seus contextos de vida e suas formas de se relacionar com o ambiente. Dessa forma, ao analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, é possível perceber uma transição significativa: de uma perspectiva inicialmente assistencialista para uma abordagem pedagógica que reconhece a criança como sujeito de direitos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2010). Esse percurso evidencia avanços importantes, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de continuidade na construção de políticas públicas e práticas educativas que garantam uma educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo seu desenvolvimento integral (KRAMER, 2007; GONÇALVES *et al.*, 2024).

1.3 Marcos históricos da Educação Infantil no/do Campo

A Educação Infantil no/do Campo configura-se como um campo de estudos e debates relativamente recente, que se constrói a partir da articulação entre os avanços conquistados na área da Educação Infantil e as lutas históricas pela consolidação da Educação no/do Campo como política pública no Brasil (CALDART, 2010; MOLINA, 2014). Ao longo da história, as crianças que vivem em áreas rurais permaneceram, em grande medida, à margem das políticas educacionais, tendo acesso bastante limitado às instituições de Educação Infantil e, muitas vezes, sendo invisibilizadas nas ações do poder público (MOLINA, 2014; ARROYO, 2012).

Diversos fatores contribuíram para esse cenário de exclusão, entre eles a ausência de infraestrutura adequada nas escolas, as grandes distâncias geográficas entre as residências e as instituições de ensino, além da carência de políticas públicas específicas voltadas para a realidade do campo. Essas condições dificultaram o acesso e a permanência das crianças no sistema educacional. Como destaca Molina (2014, p. 42), “a ausência de políticas específicas para a infância do campo revela uma concepção adultocêntrica e urbana de educação”, evidenciando como, historicamente, as necessidades das crianças do campo foram pouco consideradas na formulação das políticas educacionais.

A partir da década de 1990, observa-se um movimento importante de ampliação dos direitos sociais e educacionais no país, o que contribui para que a Educação Infantil passe a ser reconhecida como um direito de todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica. Esse período é marcado por avanços legais significativos, como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que consolidam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e reforçam a responsabilidade do Estado na garantia desse direito.

Outro marco importante nesse processo refere-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que reconhecem a necessidade de considerar as especificidades do meio rural na organização do trabalho pedagógico. Essas diretrizes evidenciam a importância de uma educação que

não seja pensada de forma homogênea, mas que dialogue com a realidade das comunidades, respeitando seus modos de vida, suas culturas e seus tempos.

Entretanto, mesmo diante desses avanços no campo legal e normativo, a efetivação da Educação Infantil no contexto rural ainda enfrenta desafios expressivos (MOLINA, 2014; ARROYO, 2012). Entre os principais problemas, destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, as dificuldades relacionadas ao acesso e ao transporte dos estudantes, a formação ainda insuficiente dos professores e a ausência de propostas pedagógicas que considerem, de fato, as especificidades do campo (MOLINA, 2014).

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 91) afirma que “não basta garantir o acesso à escola; é preciso assegurar condições dignas de permanência e aprendizagem, respeitando os tempos, os espaços e os saberes do campo”. Essa reflexão chama atenção para o fato de que o direito à educação não se limita à matrícula, mas envolve também a garantia de qualidade nas condições oferecidas.

Além disso, pensar a construção de práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil do Campo implica reconhecer a diversidade cultural presente nos territórios rurais. As crianças que vivem no campo têm experiências próprias, marcadas pela convivência com a terra, com a natureza e com a comunidade, o que influencia diretamente suas formas de aprender e se relacionar com o mundo. De acordo com Kramer (2007, p. 23), “a infância é uma construção social e histórica, vivida de modos distintos conforme o contexto cultural e social”. Assim, compreender as infâncias do campo exige reconhecer que não existe uma única forma de viver a infância, mas múltiplas experiências que precisam ser consideradas no processo educativo.

Nesse contexto, o currículo da Educação Infantil deve estabelecer um diálogo constante com os saberes das comunidades locais, valorizando as vivências das crianças, suas formas de brincar e suas relações com o ambiente em que estão inseridas (OLIVEIRA, 2002; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017). Oliveira (2002, p. 67) destaca que “as práticas pedagógicas precisam dialogar com o universo simbólico da criança”, o que reforça a importância de uma proposta educativa que faça sentido para os educandos e esteja conectada com suas realidades.

Outro ponto fundamental diz respeito à formação dos professores que atuam nas escolas do campo. Esses profissionais precisam estar preparados para compreender as especificidades socioculturais desses territórios, desenvolvendo práticas pedagógicas que respeitem as identidades das comunidades e promovam aprendizagens significativas (ARROYO, 2012; CALDART, 2010). Nesse sentido, a formação continuada assume um papel essencial, contribuindo para o fortalecimento de uma educação mais sensível às particularidades do contexto rural (MOLINA, 2014; ARROYO, 2012).

Apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos, ainda persistem desigualdades importantes. Molina (2014, p. 118) ressalta que “a oferta da Educação Infantil no campo ainda se caracteriza por profundas desigualdades, revelando a fragilidade das políticas públicas voltadas para as populações rurais”. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar os investimentos na área e fortalecer as políticas educacionais que garantam, de fato, o direito à educação para todas as crianças.

Dessa forma, a Educação Infantil no Campo deve ser compreendida como parte de um processo em constante construção, que envolve avanços legais, disputas políticas e desafios estruturais (CALDART, 2010; MOLINA, 2014). Trata-se de um campo que demanda o compromisso do Estado, da sociedade e dos profissionais da educação na elaboração de propostas pedagógicas que valorizem as infâncias do campo e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças (ARROYO, 2012; BRASIL, 2010).

Por fim, é importante destacar que a Educação Infantil no contexto rural não pode ser entendida como uma simples adaptação de modelos urbanos. Ao contrário, ela deve se constituir como uma proposta pedagógica própria, construída a partir das realidades, das culturas e dos saberes das comunidades do campo (CALDART, 2008; MOLINA, 2014; ARROYO, 2012). Conforme afirma Caldart (2010), a Educação no/do Campo deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade desde a infância.

Assim, fortalecer a Educação Infantil no/do Campo implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, valorizando suas experiências e garantindo

condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem, contribuindo, dessa maneira, para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária (BRASIL, 1988; BRASIL, 2010; ARROYO, 2012; MOLINA, 2014).

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: PERCURSOS, ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

Este capítulo tem como base a análise das políticas públicas voltadas à Educação Infantil no/do campo, considerando seus fundamentos legais, seus percursos históricos e os desafios que ainda marcam sua efetivação. Parte-se da compreensão de que essas políticas são construídas em meio a disputas sociais e políticas, não se limitando apenas à produção de documentos normativos, mas envolvendo a atuação de movimentos sociais e a luta pelo reconhecimento da educação como direito social. Nesse sentido, o capítulo discute como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 representam marcos fundamentais para a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de considerar as especificidades dos diferentes contextos sociais, especialmente o campo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Na sequência, o capítulo aprofunda a análise sobre a Educação Infantil no contexto rural, problematizando as desigualdades históricas que afetam as crianças do campo. São discutidas as limitações presentes na implementação das políticas públicas, como a oferta desigual de vagas, a precariedade estrutural e a insuficiência de ações estatais voltadas especificamente para esse público. Estudos apontam que as crianças pequenas do campo vivenciam um duplo processo de exclusão, marcado tanto pela condição de infância quanto pela localização territorial, o que evidencia fragilidades na atuação do Estado e na garantia efetiva de direitos (BATISTA, 2022; UCHÔA, 2015).

Nesse viés, o capítulo destaca a importância da participação dos sujeitos do campo na construção das políticas públicas educacionais, reforçando a perspectiva de uma educação pensada a partir das realidades locais. Discute-se a necessidade de políticas construídas com, e não apenas para, as comunidades rurais, valorizando seus saberes, culturas e modos de vida. Documentos orientadores e produções teóricas da Educação do Campo contribuem para essa reflexão ao defender uma educação democrática, contextualizada e socialmente referenciada, capaz de superar práticas assistencialistas e urbanocêntricas ainda presentes nas políticas educacionais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002; CALDART, 2010).

2.1 Políticas Públicas para a Educação Infantil no/do Campo: fundamentos legais e normativos

As políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil são resultado de um processo histórico permeado por disputas sociais, avanços legais e pela atuação dos movimentos sociais na defesa da educação como um direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 constitui um marco decisivo ao assegurar, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, princípio que se desdobra, de forma mais específica, no artigo 208, ao garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento jurídico rompe com a lógica assistencialista que historicamente marcou a Educação Infantil e atribui ao poder público a responsabilidade direta pela sua oferta, inclusive nos territórios do campo.

Esse direito constitucional é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996, que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e define como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). No que se refere especificamente às populações do campo, a LDB estabelece, em seu artigo 28, que os sistemas de ensino devem promover adaptações necessárias à vida rural, considerando a organização escolar, o currículo e as metodologias adequadas às peculiaridades do campo. Esse dispositivo legal explicita que a Educação Infantil no/do Campo não pode ser organizada a partir de modelos urbanos padronizados, devendo respeitar os tempos, os espaços e os modos de vida das comunidades camponesas.

Entretanto, a consolidação dessas políticas não se limita ao reconhecimento legal, uma vez que sua construção está diretamente vinculada às lutas coletivas por direitos educacionais historicamente negados às populações do campo. Nesse sentido, a Educação do Campo emerge como fruto das reivindicações dos movimentos sociais, que passam a defender uma proposta educativa comprometida com as realidades, os modos de vida e as culturas dos sujeitos do campo. Essa compreensão é expressa no documento *Por uma Educação do Campo: Declaração 2002*, ao afirmar que:

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação compreende que a educação deve ser pensada desde o lugar onde os sujeitos vivem, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

Essa perspectiva evidencia uma mudança significativa na forma de compreender a educação, que passa a ser concebida como um direito humano e social, articulado à formação integral dos sujeitos e à transformação das condições de vida no campo.

Apesar dos avanços legais, a efetivação das políticas públicas para a Educação Infantil no/do Campo ainda ocorre de maneira desigual. Batista (2022) evidencia que essa etapa foi historicamente negligenciada, resultando em um duplo processo de exclusão das crianças pequenas que vivem em áreas rurais:

A Educação do Campo, especialmente na etapa da Educação Infantil, foi por muito tempo negligenciada pelas políticas educacionais, resultando num duplo processo de exclusão para as crianças pequenas que vivem no campo, tanto por serem crianças quanto por serem do campo (BATISTA, 2022, p. 3).

Essa realidade revela que o reconhecimento legal do direito à educação não garante, por si só, sua materialização, sobretudo quando políticas públicas priorizam soluções como o fechamento de escolas do campo e o transporte de crianças pequenas para áreas urbanas, prática que contraria os princípios estabelecidos na legislação educacional.

De modo semelhante, Uchôa (2015) aponta que, embora a ampliação do acesso à Educação Infantil tenha se intensificado a partir do final da década de 1990, as desigualdades entre o campo e a cidade permanecem expressivas, especialmente no atendimento em creches, o que evidencia fragilidades na implementação das políticas educacionais.

Nesse contexto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, assumem papel central ao detalhar como as políticas públicas devem ser efetivadas no cotidiano escolar. No que se refere à Educação Infantil, o documento orienta que o atendimento educacional às crianças do campo deve ocorrer, preferencialmente, em seus próprios

territórios, evitando o deslocamento precoce para escolas urbanas, conforme estabelece:

A organização da educação básica nas escolas do campo deverá considerar as peculiaridades da vida rural, garantindo que o processo educativo esteja vinculado às formas de produção, à cultura e às relações sociais próprias dessas populações, evitando a simples transposição de modelos urbanos de escolarização (BRASIL, 2002, p. 33).

Essa diretriz evidencia que políticas como o transporte escolar de crianças pequenas para a cidade não podem ser compreendidas como solução educativa, pois desconsideram os direitos das crianças à convivência comunitária e à vivência da infância em seus territórios.

Outro eixo estruturante das Diretrizes refere-se à formação de professores, compreendida como política pública indispensável para a efetivação da Educação Infantil no/do Campo. O documento determina que a formação inicial e continuada dos docentes deve considerar as especificidades do contexto rural, conforme explicitado:

A formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo deverá considerar as especificidades do trabalho pedagógico nesses espaços, assegurando uma formação que dialogue com os saberes das comunidades (BRASIL, 2002, p. 37).

No âmbito da Educação Infantil, essa orientação reforça a necessidade de políticas públicas que promovam formações específicas sobre as infâncias do campo, superando práticas pedagógicas urbanocêntricas e descontextualizadas.

Além disso, as Diretrizes orientam que o currículo da Educação Infantil no campo deve partir da realidade local, valorizando os saberes das comunidades e as experiências das crianças com a terra, a natureza e a vida coletiva, conforme estabelece o documento:

Desenvolver propostas pedagógicas que partam da realidade local, valorizem os saberes populares e promovam a articulação entre os conhecimentos produzidos na comunidade e os conhecimentos sistematizados pela escola (BRASIL, 2002, p. 34).

Dessa forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo explicitam que as políticas públicas para a Educação Infantil no/do Campo envolvem, de maneira concreta, a garantia da permanência das crianças em seus territórios, a formação docente específica, a organização curricular contextualizada e a rejeição de modelos urbanos impostos ao campo. Contudo, a efetivação dessas leis

e diretrizes ainda enfrenta desafios significativos, o que evidencia a necessidade de fortalecer políticas públicas comprometidas com os direitos das crianças do campo e com uma educação socialmente referenciada desde a primeira infância.

2.2 Marcos históricos da Educação Infantil do/no Campo

A trajetória histórica da Educação Infantil do/no Campo no Brasil é marcada por um processo desigual, caracterizado por avanços legais importantes, mas também por longos períodos de invisibilidade e negligência por parte do Estado. As crianças pequenas que vivem em áreas rurais foram, durante décadas, excluídas das políticas educacionais, evidenciando um cenário de marginalização que articula fatores sociais, econômicos e territoriais. Nesse contexto, Batista (2022) explicita de forma contundente esse processo histórico ao afirmar:

A Educação do Campo, especialmente na etapa da Educação infantil, foi por muito tempo negligenciada pelas políticas educacionais, resultando num duplo processo de exclusão para as crianças pequenas que vivem no campo, tanto por serem crianças quanto por serem do campo. Nessa perspectiva, esta pesquisa focaliza as discussões sobre as políticas públicas para a Educação infantil do Campo, pensando a respeito dos processos educativos institucionalizados (BATISTA, 2022, p. 3).

Essa análise permite compreender que a exclusão das crianças do campo não foi circunstancial, mas estruturante das políticas educacionais brasileiras por um longo período. A ausência de ações específicas reforçou desigualdades já existentes entre os contextos urbano e rural.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, inicia-se uma ampliação dos direitos sociais, incluindo o direito à educação. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representam marcos fundamentais nesse processo. Conforme destacado no capítulo em análise:

As políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil são resultado de um processo histórico marcado por disputas, avanços legais e pela atuação de movimentos sociais na defesa da educação como direito. A Constituição Federal de 1988 constitui um marco fundamental nesse processo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo posteriormente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e determina sua oferta com base nas especificidades dos diferentes contextos sociais, incluindo o campo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996 apud CAPÍTULO 2, 2024, p. 1).

Apesar desses avanços normativos, a efetivação do direito à Educação Infantil ocorreu de forma desigual, especialmente no campo. Uchôa (2015) evidencia essa disparidade ao afirmar:

A partir de 1998, a expansão da Educação Infantil ocorreu de maneira significativa no país. Entretanto, esse acesso continua a ocorrer de forma bastante desigual para diferentes segmentos da população. As desigualdades de cobertura da educação infantil nas zonas urbanas e rurais permaneceram expressivas, especialmente no caso da creche, cuja cobertura no campo não acompanha o crescimento observado nas áreas urbanas (UCHÔA, 2015, p. 23).

Diante desse cenário, os movimentos sociais do campo assumem papel fundamental na luta por uma educação que vá além do acesso formal, defendendo uma proposta educativa contextualizada e vinculada à realidade dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, Kolling, Cerioli e Caldart (2002) afirmam:

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação [...] compreende que a educação deve ser pensada desde o lugar onde os sujeitos vivem, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

Além disso, os autores reforçam a centralidade da participação dos sujeitos do campo na construção dessas políticas:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. [...] sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Essas reflexões marcam uma mudança significativa na compreensão da educação do campo, que passa a ser concebida como um direito coletivo, construído a partir das experiências e necessidades das comunidades. Como resultado dessas mobilizações, foram instituídos importantes marcos normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Decreto nº 7.352/2010, que reconhecem as especificidades da Educação do Campo. No entanto, mesmo com esses avanços, a implementação das políticas ainda apresenta limitações. Nesse sentido, Batista (2022) aponta que: “observa-se que a atuação do Estado se mostrou limitada, fragmentada e, em muitos casos, insuficiente para atender às demandas existentes.” (BATISTA, 2022, p. 3).

Dessa forma, ao analisar os marcos históricos da Educação Infantil do/no Campo, percebe-se que sua trajetória é marcada por tensões entre o reconhecimento legal e a efetivação prática dos direitos. Embora haja avanços significativos no plano normativo, ainda persistem desafios relacionados ao acesso, à qualidade e à valorização das especificidades do campo. Portanto, que a consolidação da Educação Infantil do/no Campo exige não apenas o fortalecimento das políticas públicas existentes, mas também a ampliação da participação social e o compromisso com uma educação que reconheça a diversidade das infâncias brasileiras.

2.3 Especificidades das infâncias no/do campo

Compreender as especificidades das infâncias no/do campo implica reconhecer que as crianças que vivem em contextos rurais possuem experiências marcadas por dimensões sociais, culturais e territoriais próprias. Diferentemente do meio urbano, essas infâncias estão profundamente vinculadas às dinâmicas comunitárias, familiares e produtivas, o que influencia diretamente seus processos de socialização e aprendizagem. Nesse sentido, a educação do campo deve considerar tais particularidades, uma vez que “busca uma alternativa emancipatória”, ainda que se desenvolva em meio a contradições impostas pelas políticas educacionais vigentes (D’AGOSTINI, 2012, p. 453).

Outro aspecto fundamental refere-se aos tempos e ritmos das infâncias do campo, que são organizados a partir dos ciclos da natureza e das atividades produtivas locais. Essa característica exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas, evitando a imposição de modelos homogêneos e urbanocêntricos. Além disso, a relação com a natureza constitui elemento central na formação dessas crianças, ampliando as possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula, em diálogo com o território vivido (D’AGOSTINI, 2012).

Dessa forma, a Educação Infantil do/no campo deve valorizar as identidades, os saberes e as experiências das crianças, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e significativa. Reconhecer essas especificidades é fundamental para superar práticas excludentes e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo, assegurando-lhes o direito a uma educação que respeite suas realidades

2.4 Desafios estruturais e pedagógicos na efetivação das políticas públicas

A concretização das políticas públicas destinadas à Educação Infantil no/do Campo ainda se apresenta como um processo permeado por limites históricos e contradições estruturais. Apesar dos avanços no campo normativo, observa-se que a garantia do direito à educação permanece distante da realidade vivenciada por muitas crianças que residem em áreas rurais, evidenciando a persistência de desigualdades no acesso, na permanência e na qualidade do ensino ofertado.

No que se refere aos aspectos estruturais, é possível identificar a fragilidade das condições físicas das instituições, a insuficiência de investimentos e a ausência de políticas contínuas que atendam às especificidades do campo. Tal realidade é explicitada no documento da articulação nacional Por Uma Educação do Campo, ao afirmar que:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens. Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária. Falta uma política de valorização do magistério. Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica. Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11)

Essa constatação evidencia que os desafios não se restringem à ampliação da oferta, mas envolvem também a criação de condições adequadas para o funcionamento das instituições, o que impacta diretamente na qualidade do processo educativo. Além do mais, a lógica que orienta a implementação das políticas educacionais muitas vezes reproduz desigualdades, ao priorizar uma ampliação quantitativa em detrimento da qualidade. Nesse sentido, Kuenzer (2007) problematiza essa dinâmica ao destacar que:

a dualidade se aprofunda a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional, que incluem para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada (KUENZER, 2007, p. 1153)

A partir dessa análise, compreende-se que a ampliação do acesso à educação pode ocorrer de forma contraditória, mantendo processos de exclusão sob novas formas, especialmente quando não há compromisso efetivo com a qualidade social da educação.

No campo pedagógico, os desafios também se mostram significativos, sobretudo no que diz respeito à construção de práticas educativas contextualizadas. Ainda é recorrente a adoção de currículos e metodologias que desconsideram os saberes, as experiências e as culturas das populações do campo. Conforme destaca Silveira (2015):

os documentos oficiais representam avanços e retrocessos e trazem as marcas da influência de organismos internacionais que objetivam, através da educação, o crescimento do capital. Na relação entre emancipação humana e reprodução econômica e sociocultural, são os movimentos sociais que reivindicam, através de múltiplas ações, os direitos também na educação, assim como a sua efetivação (SILVEIRA, 2015, s/p).

Essa perspectiva revela que as políticas públicas, embora avancem no reconhecimento das especificidades da Educação Infantil no/do Campo, ainda apresentam limitações que dificultam sua efetivação plena, especialmente quando não dialogam com as realidades locais.

Outro elemento central refere-se à formação docente, que, em muitos casos, não contempla as particularidades do contexto rural, contribuindo para a reprodução de práticas homogêneas e descontextualizadas. Tal situação reforça a necessidade de políticas de formação inicial e continuada que valorizem os sujeitos do campo e promovam uma educação comprometida com suas realidades.

Nesse sentido, os desafios estruturais e pedagógicos se articulam e se retroalimentam, exigindo ações integradas que envolvam financiamento adequado, gestão democrática e participação social. A superação dessas limitações demanda a construção de políticas públicas que não apenas reconheçam os direitos das crianças do campo, mas que garantam, de fato, sua efetivação em práticas educativas contextualizadas, inclusivas e socialmente referenciadas.

2.5 Formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas

A formação docente para atuação na Educação Infantil no/do Campo constitui elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades socioculturais das crianças camponesas. Historicamente, observa-se que os processos formativos foram estruturados a partir de referenciais urbanos, desconsiderando as especificidades do campo, o que impacta diretamente na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, torna-se imprescindível repensar

a formação inicial e continuada dos professores, de modo que contemple saberes vinculados ao território, à cultura e às vivências das comunidades rurais.

De acordo com Batista (2022), as fragilidades na formação docente estão diretamente relacionadas às dificuldades enfrentadas nas instituições do campo, especialmente no que diz respeito à construção de práticas educativas significativas. A autora destaca que há “necessidade de melhorias na formação de professores para atendimento desta modalidade”, evidenciando uma lacuna que compromete a qualidade da educação ofertada.

Podemos citar também, a construção de práticas pedagógicas contextualizadas exige que o educador compreenda o campo como espaço de vida, produção de conhecimento e identidade. Nessa perspectiva, D’Agostini (2012) aponta que a educação do campo deve ser pensada como um projeto formativo que ultrapassa a lógica tradicional, buscando uma formação voltada à emancipação dos sujeitos, assim, o trabalho pedagógico precisa articular conteúdos escolares com os saberes locais, valorizando experiências, tempos e modos de vida das crianças.

Entretanto, Uchôa (2015) ressalta que, mesmo com avanços nas políticas públicas, ainda persistem desafios relacionados à implementação de propostas pedagógicas que considerem tais especificidades, sobretudo em função das desigualdades estruturais presentes no campo. Dessa forma, a formação docente deve ser compreendida como processo contínuo, crítico e reflexivo, capaz de promover práticas educativas que respeitem a diversidade e fortaleçam a identidade dos sujeitos do campo, contribuindo para uma educação mais justa, significativa e socialmente comprometida.

2.6 Inclusão Excludente na Educação Infantil do/no Campo: limites e contradições

A expansão do acesso à Educação Infantil no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, tem sido comumente relacionada a avanços nas políticas públicas educacionais. Todavia, ao se analisar a realidade vivenciada pelas crianças que residem no campo, constata-se que tal ampliação não resulta, necessariamente, em processos de inclusão efetiva. Ao contrário, observa-se a presença de um fenômeno

que pode ser compreendido como inclusão excludente, no qual o ingresso formal na instituição escolar não assegura condições adequadas de permanência, qualidade do atendimento e respeito às especificidades socioculturais desses sujeitos.

Nesse sentido, Batista (2022) evidencia que a Educação Infantil do Campo ainda se encontra marcada por profundas desigualdades estruturais, perceptíveis tanto na oferta quanto nas condições de funcionamento das instituições. Conforme aponta a autora:

A Educação do Campo, especialmente na etapa da Educação infantil, foi por muito tempo negligenciada pelas políticas educacionais, resultando num duplo processo de exclusão para as crianças pequenas que vivem no campo, tanto por serem crianças quanto por serem do campo. [...] A pesquisa apresenta indicativos de desigualdade na distribuição de recursos, fragilidade na estrutura física e necessidade de melhorias na formação de professores para atendimento desta modalidade. (BATISTA, 2022, p. 11)

Tal afirmação revela que a inclusão, quando desvinculada de condições materiais e pedagógicas adequadas, tende a reforçar desigualdades historicamente construídas. Dessa forma, a simples presença da criança na escola não garante, por si só, a efetivação do direito à educação em sua totalidade.

Cumprе destacar, ainda, que a lógica de implementação das políticas públicas frequentemente desconsidera as particularidades do campo, reproduzindo modelos urbanos que pouco dialogam com os modos de vida das comunidades rurais. D'Agostini (2012) ressalta que a educação do campo se constitui em meio a tensões e contradições, pois, ao mesmo tempo em que emerge como uma proposta de caráter emancipatório, também é atravessada por interesses que dificultam sua concretização. Nessa perspectiva, a autora aponta que essa modalidade educacional se constrói em um cenário de disputas, no qual distintos projetos de sociedade e de educação se confrontam.

Essa contradição manifesta-se nas práticas educativas que, muitas vezes, desconsideram os saberes locais, os tempos próprios e as experiências das crianças camponesas. A imposição de currículos padronizados e descontextualizados contribui para processos de invisibilização cultural, reforçando a concepção de que o conhecimento legítimo é aquele produzido fora do campo. Tal compreensão compromete a construção de uma educação significativa, capaz de valorizar a identidade e a vivência dos sujeitos do campo.

Outro aspecto a ser considerado refere-se às desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência na Educação Infantil. Uchôa (2015) destaca que, apesar da ampliação do atendimento em nível nacional, as disparidades entre os contextos urbano e rural permanecem expressivas, especialmente no que se refere à oferta de creches. Para a autora, esse quadro evidencia que as políticas públicas, embora ampliem o acesso, não conseguem superar as desigualdades históricas que caracterizam a educação no campo.

A análise da Educação Infantil do/no campo evidencia um fenômeno paradoxal amplamente discutido por diferentes autores: a denominada inclusão excludente. Trata-se de um processo no qual, mesmo diante da ampliação do acesso à educação, permanecem mecanismos que sustentam desigualdades estruturais, reproduzindo formas sutis de exclusão no interior das próprias políticas inclusivas.

No âmbito das políticas educacionais contemporâneas, especialmente sob a influência de diretrizes de orientação neoliberal, observa-se uma ampliação quantitativa do atendimento educacional sem a correspondente garantia de qualidade, equidade e respeito às especificidades dos sujeitos do campo. Conforme destaca Kuenzer (2007), esse movimento não se apresenta de forma neutra, mas está articulado às demandas do capital:

Sob a aparência de ampliação do acesso e democratização, as políticas educacionais contemporâneas produzem novas formas de exclusão, na medida em que incluem os sujeitos em processos educativos precarizados, fragmentados e desprovidos de condições efetivas de formação humana plena (KUENZER, 2007a, p. 5).

Essa reflexão torna-se fundamental para a compreensão do cenário da Educação Infantil no campo. Embora tenham ocorrido avanços no reconhecimento do direito à educação a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, a materialização desse direito revela limites significativos. No contexto rural, a expansão do atendimento, em muitos casos, ocorre sem infraestrutura adequada, sem formação específica dos profissionais e sem propostas pedagógicas contextualizadas, configurando uma inclusão que não rompe com a lógica da exclusão.

D'Agostini (2012) contribui para essa análise ao destacar que a educação do campo se constrói em meio a contradições estruturais, uma vez que, ao mesmo tempo em que busca uma perspectiva emancipatória, está inserida em políticas orientadas pela lógica do capital: "A educação do campo [...] busca uma alternativa emancipatória, mas contraditoriamente esbarra na

concretização das políticas públicas, ou seja, na contradição entre movimentos de lutas sociais e Estado (D'AGOSTINI, 2012, p. 453).

Essa tensão se expressa de maneira ainda mais acentuada na Educação Infantil, etapa historicamente negligenciada no campo. A ampliação de vagas, quando desvinculada das condições concretas de atendimento, acaba por intensificar desigualdades. As crianças do campo passam a ter acesso à escola, porém em condições inferiores às vivenciadas nos contextos urbanos, evidenciando um processo de inclusão que não assegura direitos em sua plenitude.

Assim, a lógica da padronização curricular e das políticas educacionais centralizadas desconsidera as especificidades socioculturais das populações camponesas. Conforme defendem Kolling, Cerioli e Caldart (2002), a educação do campo deve ser construída a partir da realidade dos sujeitos: "Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a inclusão excludente na Educação Infantil do/no Campo revela-se não apenas como uma problemática educacional, mas como expressão de contradições estruturais mais amplas da sociedade. Trata-se de um processo que amplia o acesso formal à escolarização, mas mantém barreiras estruturais que impedem a efetivação do direito à educação de qualidade.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível repensar as políticas públicas educacionais a partir de uma perspectiva que ultrapasse a ampliação quantitativa do atendimento. Faz-se necessário garantir condições materiais adequadas, formação docente específica e propostas pedagógicas que dialoguem com as realidades do campo. Mais do que incluir, é fundamental assegurar uma educação que reconheça e valorize os sujeitos em sua integralidade.

Portanto, compreender os limites e as contradições da inclusão excludente mostra-se essencial para avançar na construção de uma Educação Infantil do/no Campo que seja, de fato, emancipadora, comprometida com a justiça social e com a transformação das condições de vida das populações camponesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho possibilitou compreender que a Educação Infantil no/do Campo representa uma temática de grande relevância para o cenário educacional brasileiro, especialmente por envolver questões históricas relacionadas à desigualdade social, ao acesso aos direitos fundamentais e à valorização das populações camponesas. Observou-se que, durante muitos anos, as crianças residentes em áreas rurais foram invisibilizadas pelas políticas públicas educacionais, tendo seus direitos limitados por modelos escolares urbanos que desconsideravam as especificidades culturais, sociais e territoriais do campo. Nesse sentido, discutir a Educação Infantil no/do Campo significa refletir não apenas sobre acesso à escola, mas também sobre justiça social, democratização da educação e reconhecimento das múltiplas infâncias presentes no território brasileiro (ARROYO, 2012; CALDART, 2008).

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a construção histórica da Educação Infantil no Brasil esteve fortemente marcada por concepções assistencialistas, nas quais o cuidado com as crianças pequenas era compreendido de maneira secundária em relação ao processo educativo. Com o passar do tempo, sobretudo a partir das transformações sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas do século XX, a infância passou a ser reconhecida como uma fase fundamental do desenvolvimento humano, exigindo políticas educacionais específicas e adequadas às necessidades das crianças. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representaram importantes marcos legais para o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, fortalecendo avanços significativos no campo das políticas públicas educacionais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar dos avanços legais conquistados, verificou-se que a efetivação da Educação Infantil no/do Campo ainda enfrenta inúmeros desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Muitas instituições localizadas em áreas rurais convivem com dificuldades relacionadas à infraestrutura inadequada, escassez de recursos pedagógicos, ausência de formação continuada para os profissionais da educação e dificuldades de acesso enfrentadas pelas crianças e suas famílias. Além disso, ainda é possível identificar a permanência de práticas pedagógicas

urbanocêntricas que ignoram os modos de vida, os saberes e as experiências das populações camponesas, comprometendo a construção de uma educação verdadeiramente contextualizada e significativa (MOLINA, 2014; UCHÔA, 2015).

Outro aspecto relevante evidenciado no decorrer deste estudo refere-se à importância dos movimentos sociais do campo na luta pela garantia do direito à educação. As mobilizações promovidas por organizações camponesas contribuíram significativamente para ampliar os debates acerca da necessidade de políticas públicas específicas para as populações rurais, fortalecendo a concepção de Educação do Campo enquanto projeto político, social e pedagógico comprometido com a valorização dos sujeitos do campo e com a transformação da realidade social (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Nesse contexto, a Educação do Campo ultrapassa a ideia restrita de escolarização, assumindo um papel fundamental na construção da cidadania, da identidade cultural e da emancipação social das comunidades rurais (FREIRE, 1996).

A pesquisa também permitiu compreender que a infância no campo possui características próprias, construídas a partir das relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas nesses territórios. As crianças camponesas vivenciam experiências diferentes das crianças dos contextos urbanos, estabelecendo vínculos com a terra, com a natureza, com o trabalho familiar e com as tradições culturais de suas comunidades. Dessa forma, torna-se essencial que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil considerem essas especificidades, promovendo experiências educativas que valorizem os conhecimentos locais e fortaleçam a identidade das crianças do campo (KRAMER, 2007; BARBOSA, 2024). Quando a escola reconhece os sujeitos do campo como produtores de cultura e conhecimento, contribui para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da valorização das comunidades rurais.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam importantes instrumentos para orientar práticas educativas mais inclusivas, democráticas e contextualizadas. Esses documentos reforçam a necessidade de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais e

cognitivos. Além disso, defendem que as propostas pedagógicas voltadas às populações do campo respeitem os tempos, os modos de vida e as identidades das comunidades rurais, fortalecendo o vínculo entre escola e realidade social (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010). Contudo, a pesquisa demonstrou que ainda existe uma distância significativa entre o que é garantido legalmente e aquilo que efetivamente se concretiza no cotidiano das instituições educacionais do campo.

Outro ponto importante observado refere-se à necessidade de valorização dos profissionais que atuam na Educação Infantil no/do Campo. Os professores desempenham papel essencial na construção de práticas pedagógicas capazes de promover uma educação humanizada, crítica e comprometida com a realidade das crianças camponesas. Entretanto, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de formação específica, à precarização das condições de trabalho e à escassez de materiais didáticos adequados às realidades rurais. Dessa forma, torna-se indispensável que as políticas públicas educacionais invistam na formação inicial e continuada dos educadores, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas (AGRELLOS et al., 2024; OLIVEIRA, 2002).

As reflexões apresentadas neste trabalho evidenciam que a Educação Infantil no/do Campo não deve ser compreendida apenas como uma adaptação da educação urbana às áreas rurais. Pelo contrário, trata-se de uma modalidade que exige políticas públicas próprias, propostas pedagógicas contextualizadas e reconhecimento das especificidades das crianças e comunidades camponesas. A valorização das culturas do campo, dos saberes populares e das experiências coletivas constitui elemento fundamental para a construção de uma educação democrática e emancipadora. Assim, garantir o direito das crianças do campo à Educação Infantil de qualidade significa reconhecer essas infâncias como legítimas e dignas de acesso a oportunidades educacionais que respeitem suas identidades e modos de vida (CALDART, 2010; MOLINA, 2015).

Além de contribuir para a ampliação das discussões acerca da Educação Infantil no/do Campo, este estudo também busca incentivar novas reflexões sobre a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas às populações rurais. Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, ainda existem lacunas

significativas relacionadas ao financiamento da educação, à implementação de propostas pedagógicas específicas e à ampliação do acesso das crianças do campo às instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, torna-se fundamental que o poder público, as instituições educacionais e a sociedade civil atuem conjuntamente na construção de políticas que assegurem não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência, qualidade e valorização das comunidades rurais (BATISTA, 2022; SILVEIRA, 2015).

Por fim, considera-se que esta pesquisa não esgota as possibilidades de discussão sobre a temática, mas contribui para ampliar o debate acerca da importância da Educação Infantil no/do Campo no contexto educacional brasileiro. Para futuros pesquisadores, sugere-se o aprofundamento de estudos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições rurais, às experiências das crianças do campo no ambiente escolar, à formação docente voltada para a Educação do Campo e aos impactos das políticas públicas educacionais nas comunidades camponesas. Também se mostram relevantes investigações que analisem as relações entre ludicidade, cultura e infância no contexto rural, bem como estudos sobre inclusão, diversidade e interculturalidade nas escolas do campo. Dessa maneira, novas pesquisas poderão fortalecer ainda mais a produção científica sobre o tema e contribuir para a construção de uma educação mais justa, democrática e socialmente comprometida com os sujeitos do campo (D'AGOSTINI, 2012; MOLINA, 2014).

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. **Educação do campo: por uma política pública de educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BATISTA, A. **Educação Infantil do Campo: desafios e perspectivas**. 2022.

BATISTA, Iolanda Ferreira Lopes. **Educação infantil no campo: políticas públicas e o direito das crianças**. Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia 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, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Eliane Fonseca et al. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 35, p. 50–64, 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

MACHADO, Beatriz Rodrigues et al. A educação como direito social: uma análise a partir do marco histórico legal. **Revista Ciência e Tecnologia da Região Norte**, v. 8, n. 1, 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas.** Brasília: MDA, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **O campo como espaço de vida, cultura e produção de conhecimento.** Brasília: MDA, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade

educacional. In: GONÇALVES, Eliane Fonseca et al. **Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. Cadernos da Fucamp**, 2024.

PIZOLI, Rita de Cássia. Políticas educacionais na perspectiva inclusiva e a educação infantil: aspectos históricos. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 1, 2024.

SILVEIRA, D. M. **Políticas públicas de educação infantil no/do campo no Brasil: 1988 a 2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

UCHÔA, Patricia Rejane da Silva. **A política da educação infantil pública do campo**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.