

■ Formação inicial de professores para a educação infantil do campo: atenção à diversidade e um olhar comprometido com as infâncias

Initial teacher training for rural early childhood education: attention to diversity and a committed look at childhood

 Franciele Clara Peloso *
Nájela Tavares Ujjié **

Recebido em: 15 fev. 2022
Aprovado em: 4 maio 2022

Resumo: O processo de reconhecimento da educação formal para as crianças pequenas no Brasil é recente e tem avançado. Entretanto, as crianças do campo, ainda têm dificuldades na garantia da Educação Infantil, bem como na especificidade das práticas pedagógicas, sendo submetidas a um processo de exclusão social e educativa. Segundo Oliveira (2020) superar a exclusão, a partir dos processos educativos, é ajudar a criança a ampliar a sua relação com o saber, conhecimento, valores culturais, padrões estéticos e éticos. Destarte, esse ensaio teórico tem por objetivo descrever a organização da Educação Infantil no Campo e problematizar acerca da formação inicial de professoras/es para atuar nesse espaço. Em coaduno com Arroyo (2012), pontuamos que a escola do campo é carente de didáticas apropriadas. Assim, este estudo é uma forma de contribuição à área, já que evidencia a necessidade de refletir sobre a formação de professoras/es adequada para atuação na Educação Infantil do Campo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professoras/es. Educação do Campo.

Abstract: The process of recognizing formal education for young children in Brazil is recent and has advanced. However, rural children still have difficulties in ensuring Early Childhood Education, as well as in the specificity of pedagogical practices, being subjected to a process of social and educational exclusion. According to Oliveira (2020), overcoming exclusion, based on educational processes, is helping children to expand their relationship with knowledge, cultural values, aesthetic and ethical standards. Thus, this theoretical essay aims to describe the organization of Early Childhood Education in the field and discuss the initial training of teachers to work in this space. In line with Arroyo (2012), we point out that the rural school lacks appropriate didactics. Thus, this study is a form of contribution to the area, as it highlights the need to reflect on the training of teachers appropriate to work in Early Childhood Education in the countryside.

Keywords: Child Education. Teacher Training. Countryside Education.

* Franciele Clara Peloso é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do PPG em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Campus Pato Branco, Brasil. Contato: fclara.15@gmail.com

** Nájela Tavares Ujjié é Pedagoga. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR/PG). Professora Assistente da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Brasil. Contato: najelaujjiie@yahoo.com.br

Introdução

O contexto vivido, percebido e concebido tem múltipla influência na concepção de conceitos que são constituídos e firmados na sociedade. Lajolo (1997), nesta perspectiva, afirma que hoje existem tantas infâncias quantas forem ideias, práticas, discursos, que em torno dela e sobre ela se organizem. Assim, vislumbramos as infâncias plurais, a partir da criança que fomos e somos, a partir das crianças que nos acompanham, a partir das crianças que vivem neste mundo tão vasto, cheio de contradição e movimento, as quais como pesquisadoras das infâncias nos propomos atuar em sua defesa, com intuito de garantir o direito a viver infâncias brincantes, dignas, plenas, significativas e felizes.

Toda criança tem direito de ser criança, de ter infância e de ter uma educação de qualidade, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, que a reconheça como um ser social e histórico: cidadã de direitos. Entretanto, embora alguns progressos tenham acontecido em relação às infâncias e à criança, ainda há muitas conquistas a serem alcançadas e que perpassam pelo compromisso coletivo de múltiplos setores da sociedade e de diversos protagonistas, tais como agentes educacionais, jurídicos, políticos e sociais (PELOSO e UJIE, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010), de caráter obrigatório esboçam propostas pedagógicas direcionadas às infâncias do campo, dentre elas: reconhecimento dos modos próprios de vida no campo e suas singularidades como fundamentais na formação das crianças moradoras em territórios rurais, vinculação educacional inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; calendário, rotinas e atividades flexíveis respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; adequação da oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade de pertencimento das crianças do campo.

Mas na seara de garantia de direito das infâncias do campo, no que tange a educação infantil de qualidade, considerando as propostas elencadas pela DCNEI (2010), bem como cuidado e educação, interações e brincadeiras, ações interdisciplinares, campos de experiência para formação integral, direito de aprendizagem pautados em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer, evidencia-se, por estudos compilados e debatidos por Peloso e Mello (2017), que não temos materialidade e alcance de educação infantil qualificada junto às crianças do campo.

Cocô (2015) evidencia em seus estudos o desafio da docência em articulação com a educação infantil do campo, ponderando que o trabalho docente deveria ter como questão premente a centralidade da infância e as crianças do campo em consonância com seus espaços, culturas e movimentos, como fonte matriz de esboço e planejamento dos princípios teórico-metodológicos que guiarão a ação de ensinar e aprender com as crianças do campo.

Assim, ao refletir, acerca da não materialidade e alcance da educação infantil de qualidade às crianças do campo, emerge a constituição deste ensaio teórico, o qual objetiva descrever como se dá a organização da educação infantil no campo e, a partir dessa base constitutiva, problematizar aspectos da formação inicial de professores para atuar nesse espaço educacional potente.

Destarte o ensaio teórico apresentado é estruturado em três partes, sendo a primeira dedicada ao esboço da configuração organizacional da educação infantil do campo, a segunda focada em reflexão e delineamento da formação inicial de professores que seja salutar a educação do campo e a terceira prima por tecer as considerações que se evidenciaram pelo percurso de estudo e pesquisa trilhado.

Configuração da Educação Infantil do Campo

A educação infantil no Brasil está se consolidando como um campo de conhecimentos, saberes e práticas próprios. Embora tenham ocorrido avanços nos estudos sobre o tema, ainda assim, são poucos os estudos e as ações voltadas à compreensão do cotidiano, das necessidades e do direito a educação infantil das crianças que moram em área rural, de famílias ribeirinhas, extrativistas, quilombolas, caçaras, acampadas e assentadas da reforma agrária, dentre outras.

Por mais que a Constituição de 1988 (artigo 7, inciso XXV) tenha garantido igualmente o atendimento às crianças pequenas da zona rural, as bases legais da Educação Infantil do Campo vêm sendo construídas muito recentemente no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, referenda no artigo 28, nos incisos de I a III, a configuração da educação básica para a população rural em congruência com as necessidades e interesses dos educandos da zona rural, adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola e as condições climáticas, bem como adequação de conteúdo e metodologias levando em consideração a natureza do trabalho dos povos rurais, mas não menciona em seus termos a educação infantil. O que marca essa base legal e consolida o direito constitucional é a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CBE nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEPEC.

Relativos à educação infantil, o documento determina que sua oferta deva ser feita nas próprias comunidades, proíbe o agrupamento de crianças da educação infantil nas turmas do ensino fundamental e orienta que é necessário conter o fechamento de pequenas escolas e/ou a concentração de estudantes em áreas específicas para que as crianças não necessitem de demasiado deslocamento.

No ano de 2009, com a revisão das DCNEI pelo Conselho Nacional de Educação, a educação infantil é articulada à educação do campo e passa a ser pensada no plano curricular. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que, efetua-se um marco legal histórico na educação infantil e no atendimento à criança do campo. Nessa percepção, vale destacar que esse ganho alavanca a necessidade de se pensarem formação de professores, práticas pedagógicas específicas, bem como material didático que auxilie na concretização da proposta e das concepções da educação infantil do campo (SILVA, FELIPE e RAMOS, 2012).

Também no ano de 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional 59/2009 amplia o ensino obrigatório de seis a quatorze para quatro a dezessete anos de idade. Assim, com a promulgação da referida emenda a educação passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade. A nova determinação secciona a educação infantil, pois passa a abarcar a pré-escola, mas não inclui a creche.

O PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é a política pública mais recente que aborda a Educação Infantil do Campo, o plano traça metas, diretrizes e estratégias para a educação nacional para dez anos, ou seja, está ativo no período de 2014 até 2024. Tem como sua primeira meta universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência desse plano. No art. 8º, parágrafo 1º expõe que os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação, estratégias que: “II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

Uma das estratégias para alcançar essa meta diz respeito ao atendimento das crianças do campo na educação infantil, por meio de redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e deslocamento de crianças, para atender às especificidades das comunidades do campo (BRASIL, 2014).

A educação do campo foi concebida como um direito, como um marco da equidade. Nesse sentido exige o reconhecimento das especificidades, da cultura, dos

saberes e dos modos de produção da vida no/do campo. Na cosmovisão dos povos do campo, povos tradicionais e/ou originais a organização social, educacional e da vida se dá respeitando os ciclos da natureza, as crianças são livres para ação educativa e atuação social, liberdade e autonomia são prerrogativas básicas, a integração de faixa etária que possibilita correlação simétrica e assimétrica é riqueza da ação pedagógica, a organização territorial e dos modos de vida dão sentido a educação, as aprendizagens e própria vida, a relação familiar, social e educacional se mescla, todos atuam em comunhão, as relações econômicas se estabelecem de forma horizontal e cooperativa, a formação da criança é responsabilidade comunitária, assim como o respeito a criança do campo que já é sujeito de direito e pertencimento dentro da dinâmica do campo ao nascer.

É importante destacar que o reconhecimento para implantação, bem como da implementação da educação do campo é resultado do processo de luta dos Movimentos Sociais, principalmente àqueles voltados à luta pela reforma agrária. Dentre os movimentos, o de maior expressão, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que trouxe a problemática da educação do campo a fim de que fossem implantadas propostas pedagógicas condizentes com o cotidiano e experiência das pessoas do campo.

Contudo, quando compreendemos a educação infantil a partir de sua história (OLIVEIRA, 2002; KUHLMANN JUNIOR, 2007), é possível destacar um cenário de lutas e conquistas. Igualmente, é possível destacar que o acesso da educação infantil para todas as crianças, historicamente, se apresenta como algo moroso, em especial, o acesso das crianças do campo.

Assim, é preciso destacar que as crianças do campo ainda são invisíveis para as políticas públicas, em especial as da primeira infância. Exemplo disso é a Lei 13.257 de 08 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, bem como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2018), que embora mencionem a necessidade de respeitar as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais, em nenhum momento consideram especificamente as crianças do campo e faz orientações, efetivas, pontuais e diretas.

É urgente que a educação infantil e tudo o que pertence a ela seja, também, discutido junto a educação do campo para que se garanta acesso, permanência e uma práxis pedagógica adequada para todas as crianças a partir de seus contextos de origem. Se essas crianças são invisíveis e sua realidade é praticamente ignorada, pouco sabemos sobre os profissionais que atuam nesses espaços. Como são formados? Conhecem as especificidades das populações do campo? Como pensar um espaço formativo adequado e que garanta a

construção de uma identidade profissional que contemple os saberes e as culturas do campo?

Reflexão e Delineamento de uma Formação Inicial de Professores Salutar a Educação Infantil do Campo

As propostas de formação de professores elaboradas nas últimas três décadas visam à formação de um perfil profissional qualificado desde a Educação Infantil. Ao longo dos últimos 30 anos se obtiveram avanços importantes no que tange a educação brasileira, cujo alguns demarcadores são a Constituição Federal de 1988, a regulamentação do Conselho Nacional de Educação lei 9131 de 1995, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2001-2011 e o PNE decênio 2014-2024, sendo que no último documento mencionado, em suas metas 15 e 16 se definem estratégias para a formação de professores, fomentando formação inicial e continuada em integralidade dos profissionais da educação básica.

Nesse cenário de mudanças e avanços, as funções dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, educação infantil, em creches e pré-escolas, vêm passando por profundas reformulações e transformações. Os debates têm indicado a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e unificadora para esses profissionais também, ao lado de seus colegas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, sem perder as especificidades didáticas e procedimentais exigidas pelas crianças da faixa etária atendida, zero a cinco anos, que priorize a criança em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais.

Ao nos reportarmos a formação inicial de professores para atuar na educação infantil somos levados a discorrer acerca da formação no curso de Pedagogia, ponderando que a incorporação da educação infantil como primeira etapa da educação básica é recente no território nacional. Igualmente a legislação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena, datada do ano de 2006, que consolida o curso como âmbito formativo para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de gestão de serviços e apoio educacional e, em outras áreas que se fizerem necessários conhecimentos da educação. As diretrizes determinam que os cursos serão compostos de 3200 horas, 2800 horas disciplinares, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas complementar do bojo ensino (monitoria), pesquisa (iniciação científica) e extensão (ação estendida a comunidade).

As diretrizes estabelecidas do Curso de Pedagogia, sofre alteração em 2015, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) com a ampliação do estágio supervisionado ao quantitativo de 400 horas. E posteriormente nova alteração com a curricularização da extensão universitária com dez por cento da carga horária do curso 320 horas.

Discorreremos brevemente sobre a configuração do curso de pedagogia, para localizar a formação inicial de professores da educação infantil dentro dele, mas ponderando que a extinção das habilitações específicas e o estabelecimento da Pedagogia como licenciatura plena, constitui uma dimensão de aligeiramento e construção de conhecimentos mais esparsos da educação infantil. Esta afirmativa se faz calcada pela circulação na seara universitária de quatro realidades e cursos de pedagogia paranaenses. Onde temos um primeiro curso com três disciplinas assim dispostas: fundamentos da educação infantil 102 horas, prática de ensino de educação infantil 68 horas, estágio da educação infantil 102 horas e 100 horas de estágio, totalizando 372 horas. O segundo curso com três disciplinas de 72 horas voltadas a formação inicial com ênfase na educação infantil: fundamentos da educação infantil, teoria e metodologia da educação infantil e estágio supervisionado na educação infantil com 100 horas, totalizando 316 horas. O terceiro curso com duas disciplinas: fundamentos da educação infantil 72 horas e estágio supervisionado da educação infantil 144 horas e 100 horas de estágio, totalizando 316 horas. O quarto curso com duas disciplinas de 72 horas e 100 horas de estágio: princípios teóricos e metodológicos da educação infantil, totalizando 244 horas.

Vislumbramos, pois, que a formação inicial que focaliza a ênfase na educação infantil se dá num tempo espaço de algo aproximado da carga-horária de dez por cento do curso de Pedagogia, com variação para um pouco mais (372 horas = 11,6% da carga horária do curso) ou menos (244 horas = 7,7% da carga horária do curso), isto considerando em termos gerais. Isto não serve de justificativa, mas faz refletir e pensar: Qual seria o tempo de dedicação entre estes direcionado a formação inicial de professores para atuar na educação infantil do campo? Muito do que ensinamos perpassam pelos conhecimentos e saberes que nos constituem. Quais seriam os saberes e conhecimentos que constituem os professores formadores relacionados a educação infantil do campo, para educação e formação do futuro professor em especificidade? São reflexões necessária para compreensão e avanço desta área que nos é cara.

Mas com certeza é um dever ético, político, social e educacional para com as infâncias plurais, que os cursos de formação inicial em pedagogia, incorporem de modo real e consistente a especificidade da formação de professores da educação infantil do campo em seu âmbito educativo e formativo. Especificidade que tem ancoragem no reconhecimento das infâncias plurais, da criança do campo originária dos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, os povos e comunidades tradicionais do nosso território nacional brasileiro em singularidade, diversidade e potência de existir.

Silva, Pasuch e Silva (2012) ponderam que a educação infantil do campo foi reconhecida como um direito, como um marco da equidade a ser assegurada as crianças do campo. Nesse sentido assevera o reconhecimento das especificidades, da cultura, dos saberes e dos modos de produção da vida no/do campo. A educação infantil do campo é concebida mediatizada pelo campo como espaço/território de vida, lugar de relação, âmbito de produção cultural e de educação em especificidade. Sendo que uma educação assim em sua concretude e magnitude demanda profissionais formados em perspectiva de atuar adequadamente nesse escopo.

Cocô (2015) pondera que o trabalho docente na educação infantil do campo pode e deve considerar a criança em sua inserção ativa no contexto social campestre e no seu movimento de (re)invenções no espaço-tempo de pertença, tendo a curiosidade e o desejo pelo aprender latente, algo que são peculiares a infância e a criança em sua potência de existir.

A partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), a educação do campo passa a ser arquétipo para a prática pedagógica na zona rural, em especificidade sem adaptação e transposição do modelo urbano ao contexto rural. Essas diretrizes primam pela constituição da identidade e da cultura das escolas do campo. Essa constituição da identidade e da cultura está intrinsecamente relacionada à valorização da realidade das comunidades do campo, bem como aos saberes de experiência feito, ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, aos movimentos sociais do campo e ao tempo dos/das educandos/as, dentre outros aspectos.

A concepção metodológica de educação infantil do campo, de acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012) está pautada em uma organização curricular integradora, que prima por reorganizar os tempos e espaços educativos em alternância com o ciclo de vida campestre. A alternância pode potencializar esse processo formativo educativo, trazendo as questões da vida cotidiana para que as crianças-alunos entendam sobre o que são, o que pensam, como agem, sua inserção e formação socioeducativa.

A educação do campo auferida desde a primeira etapa da educação básica, educação infantil, deve favorecer o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo à população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto educacional, social global. Com intuito de colocar o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano, sem menosprezo da criança sujeito de direito oriunda do campo.

Nessa seara, Cocô (2015) dimensiona o valor da escuta da criança do campo, de seus saberes, de suas enunciações como algo oportuno para enfatizar como ponto de partida do trabalho docente, para novas buscas investigativas e conhecimentos de matizes variadas, os nominados conhecimentos escolares e científicos. A autora destaca a importância de um olhar sensível para a criança do campo e para o movimento empreendido por ela na verbalização de seus saberes, de modo que os professores da educação infantil possam empreender esforços de associação destes com as demandas escolares.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002) em seu artigo 5º evidencia que a educação do campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, profissional do magistério com formação pedagógica apropriada à educação do campo, bem como condições educacionais, infra estruturais adequadas, materiais, livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. O direito de todos a educação, também tangencia o direito de todas as crianças do campo ou não, plurais, de vivenciar processos significativos de ensino-aprendizagem, que considere sua realidade social, seu território, saberes da terra, agroecologia, sustentabilidade, multiculturalidade, interculturalidade, dentre outros saberes e conhecimentos que lhe são caros e válidos em articulação com o conhecimento científico escolarizado, de modo promover a formação plena e a emancipação cidadã da criança: sujeito de direitos em potência.

Nessa direção tão importante, trazemos a baila os apontamentos de Silva e Pasuch (2010) quando ponderam que o movimento de delineamento da educação infantil do campo também perpassa o delineamento formativo dos professores que atuaram na educação infantil do campo, e pontuam:

[...] O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, o sol, o mar, a flora, as águas, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os brinquedos e brincadeiras tradicionais, os líderes dos povos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica?

As contribuições da educação do campo nos instigam a questionar se as aproximações a esses elementos são feitas de modo a torná-los meros conteúdos da ação pedagógica. Embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilita relacionar o local e global, o singular e o plural, esses elementos são muito mais do que isso. Constituem-se em cenários que estruturam, dão vida e sentido às experiências das crianças na exploração corporal, ética, estética e política do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas. Esses elementos compõem, nas interações e relações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentidos sobre si mesmas, sobre o mundo e suas comunidades (SILVA e PASUCH, 2010, p. 13-14).

A ação pedagógica na educação infantil do campo se retroalimenta da realidade social, do contexto de pertencimento dos educandos, para delinear o processo ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, podemos considerar que a lei promulgada em tese considera que os profissionais da educação infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre as infâncias plurais, incluindo neste bojo a infância do campo, em seu dimensionamento, diversidade, singularidade, espalhamento em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, brincadeiras e jogos. No entanto, no cenário brasileiro o que a letra da lei promulga nem sempre ganha materialidade, temos distanciamento entre legal, real e ideal a ser constituído, mas esperamos com o debate e reflexão explicitada, inquietar, semear ideias, provocar outras discussões, para constituir um caminho de materialidade a educação infantil do campo e a formação de professores da educação infantil do campo em especificidade, singularidade e diversidade.

Algumas considerações, ao final

Este ensaio objetivou descrever como se dá a organização da educação infantil no campo e, a partir dessa base constitutiva, problematizou aspectos da formação inicial de professores para atuar nesse espaço educativo.

A partir do apresentado, podemos afirmar que quando pensamos especificamente nas crianças do campo, no contexto brasileiro, historicamente, podemos identificar infâncias que foram negadas e/ou invisibilizadas pela distribuição desproporcional das riquezas, tanto

simbólicas quanto materiais. Essa situação produziu e produz condições sociais desfavoráveis para uma parcela da população. Essas condições sociais dizem respeito ao acesso a bens culturais, à educação formal de qualidade - desde a educação infantil, aos processos de socialização potencializadores de práticas humanizadas e humanizadoras. Poderíamos problematizar várias práticas dessas condições desfavoráveis, tais como: acesso a educação infantil para crianças do campo, transporte para chegarem até as escolas, alguns casos de falta de saneamento básico, acesso a diferentes conhecimentos culturais, dentre outros. Destaca-se, assim, a necessidade de pensar sobre essas infâncias, para que sejam reconhecidas suas marcas, sobretudo superados os processos que as submetem à exploração, a crueldade e, sobretudo, à negação de direitos.

As crianças do campo têm uma infância marcada pela falta de elementos básicos a sua existência. Dentre esses elementos, os mais precários e, por vezes, ausentes, é o acesso serviços públicos de saúde e educação escolar, mesmo que existam políticas públicas específicas para ambas. No caso dos processos de educação formal, especificamente aqui a educação infantil, as instituições localizadas no campo sofrem com o descaso em relação a sua infraestrutura, desqualificação profissional e com o pouco investimento na implementação das políticas públicas. Nesse sentido, Arroyo (2007) enfatiza a necessidade de políticas de formação de educadoras e educadores adequadas ao cotidiano dos coletivos sociais que residem no campo.

Segundo Silva, Felipe e Ramos (2012), as crianças do campo constroem sua identidade na relação com as atividades do seu grupo social e dos espaços partilhados que ocupam. Os mesmos estudiosos afirmam que o termo infâncias do campo configura uma identidade que é comum a todas as crianças do e no campo. Assim, quando reconhecemos a existência dessas infâncias, passamos a (re)conhecer suas culturas, suas identidades, seus espaços geográficos, a materialidade e diversidade de suas vidas e experiências.

Nesse sentido, encerramos esse texto afirmando a necessidade de colocar no cenário das discussões a Educação Infantil do campo, como espaço de promoção dessas identidades, bem como a formação de professores adequada para atuar nos contextos educativos específicos com o objetivo de garantir um processo educativo humanizado, encharcado de sentido, de significado para as crianças do campo. ■

Referências

ARROYO, Miguel. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n.72, p. 157-176, maio/ago., 2007.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional**. Lei nº 93494/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União. Brasília- DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. DF: Diário Oficial da União, v. 67, seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 02/2008. Diário Oficial da União, 28 de abril de 2008.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília-DF: Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB**, 2010.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: **CNE/CP, Resolução nº 02, 01 de julho de 2015**.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257. Brasília: Congresso Nacional, 08 de março de 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/Imprensa Oficial, 2018.
- COCÔ, Valdete. **Reflexões sobre a Educação Infantil em diálogo com a Educação do Campo**: desafios para o trabalho docente com as crianças. In: FOERSTE, Irineu *et al.* (orgs.). Educação do Campo e Infâncias. Curitiba-PR: CRV, 2015, p. 97-112.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: Freitas, Marcos C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- PELOSO, Franciele Clara; MELLO, Roseli Rodrigues de. Infâncias do e no Campo: uma leitura freireana dos estudos pedagógicos nacionais. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Práxis Educativa e Infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 49-67.
- PELOSO, Franciele Clara; UJIE, Nájela Tavares. Infâncias e direitos na contemporaneidade: em foco as crianças do campo. In: **Espaço Pedagógico**. v. 27, n. 2, Passo Fundo, p. 313-328, maio/ago. 2020.
- SILVA, Ana Paula Soares. da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.
- SILVA, Ana Paula Soares. da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana. Bezzon. da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. **Infâncias do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete [et al] (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 417-424.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. São Paulo: Letras à Margem, 2002.