

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

Gestão das Escolas do Campo no contexto das Políticas Públicas de Educação Infantil

Ramofly Bicalho

Professor Associado IV na UFRRJ – Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

Wanessa de Souza Benati

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Goiano
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4847-6051>

Alline da Silva Moureira

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Goiano
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6296-9202>



Recebido em: 13/04/2024
Aprovado em: 10/06/2024
Publicado em: 05/07/2024

Gestão das Escolas do Campo no contexto das Políticas Públicas de Educação Infantil

Ramofly Bicalho¹
Wanessa de Souza Benati²
Alline da Silva Moureira³

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a efetividade das políticas públicas de educação do campo nas escolas rurais de Educação Infantil e a realidade dessa etapa na educação básica, ressaltando a importância de tais políticas para gestão de excelência e efetividade nas escolas do campo. Em relação à fundamentação teórica, aprofundamos as seguintes temáticas: políticas públicas

¹ Professor Associado IV na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: ramofly@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

² Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Goiano. Mestre em Educação no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: wanessa.benati@ifgoiano.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4847-6051>

³ Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Goiano. Mestre em Educação no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: alline.moureira@ifgoiano.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6296-9202>

específicas de Educação Infantil do Campo; dificuldades oriundas da ausência de formação específica para professores e demais pares da gestão escolar; necessidade de intensificar os debates acerca das lutas contra o fechamento das escolas do campo; desenvolvimento de novas políticas públicas para os enfrentamentos atuais da Educação Infantil do Campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, destinada à investigação histórica, legislação, programas e diretrizes curriculares, além de inúmeras produções sobre este tema. Com a pesquisa, evidenciamos que as políticas públicas e a efetividade da educação do campo estão atreladas, assim como a Educação Infantil, à criação de novas escolas e à autonomia da mulher.

Palavras-chave: Educação infantil do campo; Formação docente; Gestão escolar; Políticas públicas.

Abstract

This research aimed to analyze the effectiveness of public rural education policies in rural Early Childhood Education schools and the reality of this stage in basic education, highlighting the importance of such policies for the management of rural schools, since for a management of Excellence is essential to the effectiveness of public policies. In relation to the theoretical foundation, we delve into the following themes: specific public policies for Rural Early Childhood Education; difficulties arising from the lack of specific training for teachers and other school management peers; need to intensify debates about the struggles against the closure of rural schools; development of new public policies for current challenges in rural early childhood education. The methodology used was bibliographic and documentary research, aimed at historical research, legislation, programs and curricular guidelines, in addition to numerous productions on this topic. The research revealed that public policies and the

success of rural education are linked, as well as Early Childhood Education, the creation of new schools and women's autonomy.

KEYWORDS: Field early childhood education; Teacher training; School management; Public policies.

Introdução

Nesta pesquisa foram abordadas as políticas públicas que se destacam na formação de professores, coordenadores e gestores que atuam na Educação Infantil do Campo e que são de grande relevância no âmbito educacional. Isso posto, salienta-se ser imprescindível que todos os profissionais que atuam na educação do campo tenham formação apropriada e especificamente voltada para a educação campesina.

Neste contexto, vislumbra-se que o maior desafio nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil do Campo seja a carência de formação apropriada dos professores e gestores para trabalhar essa etapa fundamental da educação básica. Assim, infere-se que um dos desafios identificados é a integração de algumas práticas pedagógicas que envolvem as esferas educacionais: o lúdico, a leitura, a escrita e, sobretudo, a formação de professores e gestores que atuam com crianças de 0 a 5 anos e onze meses de idade, e a análise da efetividade das políticas públicas de Educação do Campo nas escolas campesinas que oferecem Educação Infantil sem nenhuma especificidade.

As políticas públicas vigentes não levam em consideração as especificidades do campo, uma vez que seus conteúdos e metodologias são pensados para a realidade urbana, não para o campo. Ademais, na zona urbana existem escolas para todas as etapas, o que não é possível no campo, acarretando, assim, inúmeras dificuldades. Além disso, fica clara a necessidade de políticas públicas mais coerentes que contribuam para a melhoria da qualidade

da educação infantil do campo e intervenham no processo de formação de profissionais para que priorizem uma educação com o nível de qualidade almejado.

Neste estudo, abordar-se-á o motivo da evasão do campo e o conseqüente fechamento das escolas no campo, uma vez que só existem escolas onde há demanda de alunos, ou seja, só haverá escolas onde houver estudantes matriculados. Destarte, com base nos resultados obtidos neste estudo, espera-se que possíveis progressos sejam especificados como aspectos históricos e políticos da educação infantil e desafios para a Política Educacional Contemporânea.

1 Breve relato sobre as políticas públicas de educação infantil do campo

Conforme evidenciam os estudos sobre a história das políticas para a infância, somente na década de 1970 é que se iniciam, de forma mais consistente, as políticas públicas voltadas para as crianças, uma vez que estudos e pesquisas sobre as políticas implementadas pelo Estado possuíam um prisma compensatório, que visavam à reposição de carências nutricionais e culturais das crianças, ocasionando intensas mobilizações, com participação de diferentes parcelas da sociedade civil (Kramer, 2006).

Nesse sentido, Craidy (1994) enuncia que os estudos sobre a história das políticas públicas para a infância demonstram, de forma mais sistemática, que estas políticas eram voltadas para a educação infantil e creche e foram mobilizadas por diferentes segmentos da sociedade. A Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco histórico na educação infantil, haja vista a implementação de novas políticas para as crianças de zero a seis anos, conforme dispõe o inciso XXV do art. 7º: São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV – Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Diante disso, a trajetória da Educação Infantil passou por diversas fases até que o indivíduo compreendesse de maneira pontual as diferenças entre a vida adulta e a infância, e essas transformações influenciaram os comportamentos posteriores. A seguir, citaremos de forma sucinta alguns desses avanços na história da Educação Infantil do Campo. O Decreto Presidencial n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, sintetiza a pesquisa do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) para a Educação Infantil do Campo, bem como compartilha as seguintes atribuições:

Estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo; Propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo; Monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA; Recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo (Brasil, 2010, p. 3).

Mediante esses fatos, reivindicações dos movimentos sociais e sindicatos são extremamente relevantes para defender os direitos das crianças e mulheres do campo e subsidiar a Política Nacional de Educação Infantil como responsabilidade do governo brasileiro, uma vez que, ao promover a prioridade absoluta e a proteção integral das crianças, a autonomia das mulheres e a igualdade de gênero no local de trabalho, isso resultará em uma consequente eliminação das desigualdades, exclusões e discriminações de gênero no trabalho.

Outro ponto relevante na trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos é a pressão dos movimentos sociais, determinada pela demanda da sociedade. Essa demanda aumenta na medida em que cresce a inserção feminina

no mercado de trabalho. No que se refere à formação dos professores de Educação Infantil, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a formação em nível superior. Entretanto, admite, conforme o Art. 62, que a formação mínima seja a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Além disso, fica evidente a necessidade de políticas públicas mais coerentes que legitimem as decisões mediante o que a sociedade reflete e contribuam para a melhoria da qualidade da educação infantil do campo, intervindo no processo de formação de profissionais, priorizando uma educação específica para esta etapa. Portanto, a Política de Educação do Campo, como política pública, não pode ser analisada de forma igual, mas deve incorporar a consciência daqueles que exercem o poder político e estão atentos aos problemas de toda a população campesina.

A história da Educação Infantil do Campo é marcada pelas lutas de movimentos sociais, principalmente, por creches, para atender as demandas das mães trabalhadoras que precisavam ficar por longos períodos nas plantações de agricultura familiar e não tinham com quem deixar seus filhos.

A mulher sempre esteve presente na sociedade tentando lutar pela sua cidadania, mas isso ficou mais visível a partir do século XX. A construção da cidadania feminina não foi um trabalho fácil e rápido e sim um processo (ainda inacabado) árduo e de longos anos. A luta pela igualdade de gênero está intrinsecamente atrelada a esse processo que envolveu muitos embates pelo reconhecimento dos direitos da mulher. Foi a partir dessas lutas que a ação feminista com sindicalistas na Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação conseguiu incluir na LDB/96 a ideia de creche como espaço para cuidar das crianças de mães trabalhadoras.

Outro progresso significativo foi o do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, nas últimas décadas, realizou uma série de iniciativas voltadas à educação infantil

do campo e à sua institucionalização na agenda política nacional. No final de 2007, foi criado um grupo interministerial de políticas de educação infantil para as crianças do campo e realizado, em 2008, um primeiro encontro ampliado para discussão dessa temática. Em 2009, após ouvir diferentes segmentos sociais, como resultado do processo de luta de diversos segmentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil incorporaram particularidades das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002), abrindo um profícuo diálogo entre as experiências afluentes da Educação do Campo e da Educação Infantil.

Paralelamente a tais progressos, a Educação Infantil emergiu como importante reivindicação apresentada pelos movimentos sindicais e sociais de mulheres e do campo, destacando a relação direta entre a infância e os cuidados prestados a ela na nossa sociedade. As relações familiares ainda estão sendo construídas com uma participação mais ativa, conforme ensina o Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, Portaria n.º 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Entende-se como passo fundamental para garantir o acesso à Educação Infantil do Campo de qualidade e a autonomia econômica das mulheres, a oferta de educação infantil nas escolas rurais e de assentamentos que forneçam desenvolvimento integral das crianças em escolas de Educação Infantil que disponibilizem jornadas integrais, levando-se sempre em conta as especificidades do campo e a garantia dos processos de autonomia laboral da mulher.

Outro ponto de grande relevância refere-se às diretrizes para o transporte escolar rural, relacionadas às ações de planejamento, implantação e regulamentação desse tipo de traslado, estabelecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É importante

salientar, entretanto, que a cartilha do FNDE trata do direito das crianças aos meios de transporte ofertados durante todo o ensino fundamental.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, publicados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em 2006, a criança é considerada como sujeito do processo educativo e como o principal usuário do ambiente educacional. Dessa forma, é necessário definir os parâmetros essenciais do meio físico que proporcionem condições de compatibilidade com os requisitos definidos pelo Plano Nacional de Educação, bem como os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e propostas educativas.

Assim, pensar nas necessidades do desenvolvimento da criança (físicas, psicológicas, intelectuais e sociais) é um requisito essencial para formar o espaço/lugar da educação pré-escolar. Em relação ao planejamento para a construção de creches e escolas, os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições pré-escolares, publicados em 2006, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, apontam a importância de incluir, desde sua concepção, diferentes atores - professores, crianças e funcionários - que vivem as rotinas de escola e cujas experiências podem não ser familiares aos planejadores. Tendo em vista que a educação pré-escolar para crianças residentes em áreas rurais tem uma cobertura ainda menor do que nas áreas urbanas, o investimento na construção e/ou reforma de prédios escolares para crianças pequenas é um pilar fundamental dessas políticas.

Diante dos fatos discorridos, é imprescindível que a evolução histórica e política da educação infantil do campo seja efetivamente realizada e valorizada nas escolas camponesas, empreendendo a construção de outras escolas e creches públicas no campo.

A publicação de alguns textos normativos, nas décadas de 1980 e 1990, evidencia que uma maior atenção aos direitos individuais, especialmente das crianças pequenas,

e a necessidade de se educarem para exercerem a cidadania, é um caminho considerado de suma importância, pois culmina com suas participações na democracia de maneira mais crítica e inclusiva. Entre esses textos normativos, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Não obstante, apesar de mais de trinta anos após a promulgação da Carta Magna, podemos dizer que, no Brasil, as pessoas ainda estão aprendendo a exercer a cidadania, o que nos motiva a lutarmos por maiores e melhores condições de uma educação de excelência voltada para o campo.

2 As lutas por políticas públicas de educação infantil do campo

Historicamente, o campo sempre foi visto como um local rústico e de trabalho árduo. Desde o início da industrialização no Brasil, criou-se a ideia de que quem vivia no ambiente rural era “atrasado” e que o conceito de desenvolvimento estaria vinculado à zona urbana. Segundo Barbosa (2012, p. 19), “este pensamento foi reforçado por uma ideologia urbano industrial, que difundia a concepção do campo e da agricultura como um atraso para o desenvolvimento do capitalismo, restando-lhe, assim, mera função de fornecedor de matéria-prima e reserva de mão-de-obra barata”.

Barbosa (2012) também destaca que, por conta desse preconceito, as pessoas que viviam no campo eram consideradas de “segunda classe”, portanto marginalizadas. Isso também se refletiu nas políticas públicas voltadas para esta população, principalmente, no que tange à educação, uma vez que o campo era percebido como “atrasado, desorganizado e com poucas potencialidades”, ou seja, uma oposição ao ambiente urbano, espaço de desenvolvimento e de oportunidades, principalmente em razão

dos benefícios que as cidades (principalmente as grandes) representam para a Educação. Nesse contexto, a educação do campo poucas vezes recebeu a atenção necessária, às vezes tratada na legislação educacional como educação rural e diferenciada. Segundo Barbosa (2012, p. 21):

[...] implementada como algo episódico, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades. A tendência de anulação das especificidades do campo, porém, sempre encontrou resistência por parte das suas populações, organizadas em movimentos sociais e sindicais, que o compreendiam e compreendem como um espaço de vida social, político, cultural e econômico. Décadas após décadas, presenciamos as mais variadas formas de resistência destas populações, que foram e ainda hoje são fundamentais para garantir a constituição e a afirmação da identidade dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo, portanto, como política pública, não pode ser observada de forma uníssona, mas integrada a uma percepção dos problemas das populações rurais por parte de quem exerce o poder político, bem como quanto à forma pela qual se encaminha a solução para esses problemas, ou seja, como políticas construídas democraticamente que visam legitimar sua atuação como governantes tomadores de decisões que a sociedade reflete.

Segundo Santos (2009), a proposta das licenciaturas em educação do campo se justifica pela urgência de ações afirmativas para ajudar a reverter a situação educacional que existia na ocasião, principalmente no que se referia à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para isso, as ações deveriam incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de Educação Infantil do Campo, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe, e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento.

A Educação do Campo foi construída juntamente com a luta pela terra, por garantia de políticas públicas, pelos movimentos e organizações sociais do campo. Haja vista que não somente no meio urbano, mas no rural, aconteceram movimentos que reivindicaram o direito à educação com qualidade de atendimento e estrutura adequada, ou seja, por escolas no campo que atendessem todos os níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil. O atendimento a tais reivindicações começou a aprimorar-se, como política pública, apenas no ano de 2010, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.

A Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foi a primeira a contemplar a Educação Infantil do Campo e trouxe à tona as discussões sobre o direito das crianças da referida etapa educacional que vivem no campo. De acordo com o parágrafo 3º, do artigo 8º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009).

Destaca-se, de acordo com o inciso II, § 1º do artigo 8º, da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que

cabe ao poder público considerar “[...] as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014). Posto isso, observamos que as instituições públicas de Educação Infantil também enfrentam desafios de ordem estrutural e organizacional que dependem totalmente de políticas públicas educacionais que visem à melhoria deste aspecto funcional.

No entanto, temos vários entraves neste programa, pois o mesmo não privilegia a assistência financeira para a zona rural, conforme um de seus objetivos que é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária, tal como é explicitado na Resolução do MEC: “[...] prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa etária e com maior concentração urbana” (Brasil, 2007). Assim, o que se vê hoje ainda são escolas rurais que atendem a uma demanda de crianças em faixas etárias diversas, de 3 a 12 anos de idade, não privilegiando a atenção às especificidades da Educação Infantil.

3 As ausências da formação docente na educação infantil do campo

No que se refere à educação do campo, Santos (2009) enfatiza que as necessidades de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo estavam a exigir iniciativas e, mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuavam. Além disso, Evangelista (2016) aponta que nem sempre a formação de professores é adequada para as escolas do campo, nem sempre cumprindo com a legislação, carecendo de estruturas adequadas de acesso e informações

que, por estarem contidas nos marcos legais e normativos para a Educação do Campo, deveriam estar presentes no cotidiano profissional desses professores, possibilitando formação pedagógica e em serviço.

A formação do professor é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica do campo. Mantida apenas a formação por meio de licenciaturas disciplinares e conseqüentemente de organização do trabalho pedagógico disciplinar nas escolas, o projeto desejado e já exclusivamente delineado neste documento não terá condições de se concretizar. Não temos perspectivas de que essa formação se realize de qualidade e relevância, se não for revertido o rumo das políticas educacionais para o campo, no sentido da mudança da forma de organização das escolas e trato com o conhecimento e do resgate das condições do trabalho do professor (Brasil, 2006, p. 25).

O desafio da educação básica do campo consiste em considerar que nesse ambiente se relacionam diferentes sujeitos: camponeses, povos originários tradicionais, educadores, técnicos e pesquisadores. Dias (2021) compreende como educadores não somente quem trabalha em processos educativos formais, mas também lideranças comunitárias e todos os profissionais de organizações que, em seus trabalhos de base, assessoram as comunidades do campo, das florestas, das águas e das cidades.

Assim, os educadores do campo são necessários para fortalecer a luta por mais democracia e para construir propostas alternativas aos padrões de ocupação dos territórios e de consumo de alimentos impostos pelo capitalismo. Observou-se que um senso de localismo ainda pode ser visto nas atitudes dos gestores educacionais em termos de experiência profissional passada e presente, uma vez que ainda existe um viés provinciano nas suas atitudes de gestão. Para as escolas rurais, elas ainda atuam como profissionais, obedecem aos regulamentos das autoridades superiores, atuam sob as ordens das secretarias municipais de educação ou rede de ensino, como num

governo municipal, e servem de forma a cumprir apenas as decisões de agentes distantes do governo.

Os dirigentes escolares, por sua vez, fazem o mesmo em relação à submissão institucional que devem ao governo local. No que diz respeito à resistência, no contexto das discussões teóricas sobre as formas de poder político, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) apontam que a dominação humana ocorre de muitas formas. Esta relação de poder é expressa de mil maneiras, nas quais são reconhecidas fórmulas típicas da linguagem política, tais como a relação entre governantes e governados, entre soberanos e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência.

As lacunas encontradas na política de educação rural são inúmeras. Nesse contexto, o desenvolvimento educacional nos territórios é apoiado em políticas baseadas na verticalidade e subordinação dos sujeitos, individuais e coletivos, aos órgãos executivos, ao invés do reconhecimento identitário e valorização das histórias de vida, de acordo com as condições e necessidades locais. De fato, participar de uma pesquisa sobre educação infantil do campo, significou uma grande novidade para os gestores municipais e diretores das escolas, respondendo perguntas, ou mesmo, tendo a oportunidade de colaborar e pesquisar a própria realidade, num processo de auto formação.

Entretanto, outros gestores escolares entenderam sua participação como uma atividade obrigatória e não como uma oportunidade autônoma de questionamentos e avaliação sobre os impactos da política de Educação do Campo na realidade de sua atuação gestora. Ademais, não demonstraram nenhuma preocupação ou interesse em saber qual seria o seu papel nas análises a serem extraídas dos registros que apresentaram. Para a maioria, a política de educação do campo esteve visível apenas no conteúdo textual dos documentos que lhes foram apresentados, a saber: TCLE e questionário.

As ações, tanto do gestor municipal, quanto do gestor escolar, se limitam às ações automáticas e mecânicas.

No caso dos gestores municipais, devido às questões de organização política ou de poder temporário nos municípios. No caso dos gestores escolares, de cumprimento, no sentido passivo e burocrático, de uma rotina de trabalho em que compreendem um único sentido de suas responsabilidades, qual seja: colocar os alunos em condições razoáveis de alfabetização.

É certo também que muitos, nos contatos com o pesquisador, demonstraram interesse em relatar e refletir sobre as condições das escolas nas quais atuam. No entanto, o fizeram sem refletirem e debaterem sobre como implementar, de forma eficiente, a totalidade da proposta de Educação do Campo ou o que já é possível dessa proposta. A maioria dos dirigentes escolares questiona a qualidade dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo e está disposta a complementar o conteúdo do currículo com outros livros didáticos. Ao mesmo tempo, não imaginaram o potencial de uma ação local que conduza a ações conducentes à seleção de materiais educativos de maior qualidade.

Não devemos esquecer ainda outro contexto de desigualdade e deficiência importante nas políticas públicas de educação que se refere à problematização da lógica de que “[...] as crianças mais pobres, de área rural tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana” (Rosemberg; Artes, 2012, p. 26). A escola não é apenas uma mera estrutura física e fria. Ela deve se envolver e trabalhar com as questões sociais, políticas, culturais e econômicas. Ela deve preparar os educadores e educandos para atuarem nos territórios rurais e urbanos.

Na grande maioria das vezes, os processos educativos estão atrelados aos interesses capitalistas e do agro-negócio e, nesse sentido, podemos perceber que ela é concebida num pacote urbanocêntrico que desvaloriza os saberes dos povos da terra. Essa conjuntura fragmenta o ensino, divide campo e cidade, numa ação antidia-lógica, valorizando a opressão e a manipulação. Essas

considerações sugerem que os gestores municipais e escolares, num processo em cadeia, não conseguem implementar efetivamente a política de educação do campo nas escolas rurais brasileiras.

4 O agronegócio nas escolas do campo e as políticas de enfrentamentos na educação infantil

A hegemonia do agronegócio estabeleceu uma miríade de estratégias para argumentar e convencer a sociedade de que seu modelo agrícola proposto é o único a ser “bem-sucedido”. Não obstante os problemas tradicionais já enfrentados pela educação do campo, como a frágil formação dos professores, a falta de condições educacionais e de infraestrutura das próprias escolas, como a ausência de laboratórios de informática, de internet, de luz elétrica e até de água potável, ainda temos enfrentado nos últimos anos outro gravíssimo problema: a inclusão ideológica do agronegócio por meio da inserção e presença generalizada de diversos de seus programas nas escolas do campo.

Entre vários programas, destaca-se a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), fundada em 1993, num evento no Congresso Nacional que criou o programa “Agronegócio na escola”, e o programa Agrinho que consiste em um conjunto de materiais elaborados pelo SENAR, em parceria com Secretarias de Educação Estaduais, voltado para o ensino fundamental em escolas públicas. Segundo Rossi e Vargas (2017, p. 219), o programa Agrinho apresenta “o agronegócio como ‘o’ melhor e mais benéfico ‘modelo de desenvolvimento’ agrário que deve ser defendido e aceito por todos já que se trata do mais ‘moderno’, ‘inclusivo’ e ‘harmônico’ sistema de estruturação da agricultura perante a sociedade atual”.

Restando evidente que é um programa abarrotado da ideologia do agronegócio, com a intenção de camuflar os antigos problemas da questão agrária e fundiária

mediante a inserção de programas na educação escolar e na mídia. Observa-se que a imagem do agronegócio é uma construção ideológica que tem o objetivo de fomentar o capital pela dominação da terra, da tecnologia e das políticas de desenvolvimento, possibilitando o aumento da territorialidade do capital, expandindo seu poder sobre o território e fidelizando o sistema de opressão. Os movimentos sociais recolocam o campo no cenário das políticas, tendo como base um modelo de desenvolvimento e de uma concepção de campo, em oposição à ideia hegemônica baseada no latifúndio e no agronegócio. Nesse sentido, não tem outra solução a não ser a organização e o enfrentamento de classes, com os movimentos permanecendo vigilantes ante as estratégias pelas quais a classe capitalista dominante do agronegócio vem atuando e trabalhando para a dominação dos trabalhadores.

Neste artigo, devemos ainda explicitar que a prática pedagógica na Educação Infantil do Campo é entendida como uma dimensão da prática social, que surge por meio do estabelecimento de um vínculo entre os saberes adquiridos durante a formação inicial dos profissionais da Educação Infantil e os saberes adquiridos no decorrer da ação desenvolvida no contexto escolar e na política educativa local. É assim que nos referimos às práticas pedagógicas relacionadas ao posicionamento dos movimentos sociais que tratam da educação do campo. Por fim, esperamos que as características da educação do campo apresentadas neste texto possam motivar os leitores a pensar a educação na sociedade contemporânea fora dos limites do espaço urbano.

Considerações Finais

Diante do exposto, é evidente que as políticas públicas e o sucesso da educação do campo estão atrelados, assim como a Educação Infantil, à criação de novas escolas e à autonomia da mulher. A escola de Educação Infantil é a

primeira instituição pública da qual as crianças fazem parte e, nessa perspectiva, ela assume imensa responsabilidade, mediando a construção das relações da criança com o mundo. Portanto, a partir do momento em que os nossos governantes ouvirem a escola e a comunidade campesina, efetivando o dever do Estado em oferecer uma educação de qualidade em todos os níveis e etapas necessários, certamente a população brasileira será transformada numa sociedade menos alienada, mais justa e democrática, com cidadãos capazes de analisar, comparar e criticar as relações humanas no contexto político-social.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Brasília: UNB, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Espero que isso ajude! Se você tiver mais perguntas, fique à vontade para perguntar.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

BRASIL. Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Elaboração e sistematização. Brasília: Comissão de Formação do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo/MEC, 2006.

BRASIL. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Resolução FNDE n.º 006 de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Brasília: Palácio do Planalto, 2014.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de Educação Infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, I, 1994, Brasília-DF. Anais [...]. Brasília, 1994.

DIAS, Alexandre Pessoa et al. DICIONÁRIO DE AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO. 1 ed. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2021.

EVANGELISTA, Abgail Bastos. A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Carlos, SP, 2016.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. (Org.). Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque. Ideologia e educação: para a crítica do programa Agrinho. Revista Nera, Presidente Prudente, n. 40, p. 206-224, 2017.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Sobre os autores:

Ramofly Bicalho

Professor Associado IV na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular.

E-mail: ramofly@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

Wanessa de Souza Benati

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Goiano. Mestre em Educação no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

E-mail: wanessa.benati@ifgoiano.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4847-6051>

Alline da Silva Moureira

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Goiano. Mestre em Educação no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: alline.moureira@ifgoiano.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6296-9202>