

GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades GeoAmbES



ARTIGO

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA NA COMUNIDADE DE CATUAÍ-JUARA-MT

*Challenges in childhood education at Rui
Barbosa Municipal school in the community of
Catuaí-Juara-Mt*

*Desafíos en la educación infantil en la Escuela
Municipal Rui Barbosa de la comunidad de Catuaí-
Juara-MT*

Patrícia Atalaia de Almeida Alves

Pedagoga.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7765-5465>

E-mail: patyr7@hotmail.com

Jucieli Bertoncello

Doutoranda em Educação pela Universidade do
Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com bolsa
FAPERJ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3750-9874>

E-mail: profjucieli@gmail.com

Douglas Alcir de Andrade

Doutorando em Educação pela Universidade do
Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com bolsa
FAPERJ.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5079-5055>

E-mail: douglasalcirdeandrade@gmail.com

Lorena Azevedo do Carmo

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade
do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com bolsa
Nota-10 FAPERJ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8110-8560>

E-mail: lorena.azevedo33@hotmail.com

Como citar este artigo:

ALVES, Patrícia Atalaia de Almeida Alves.
BERTONCELLO, Jucieli. ANDRADE, Douglas Alcir
de. CARMO, Lorena Azevedo do. Desafios na
educação infantil para estudar na escola municipal
Rui Barbosa da comunidade de Catuaí-Juara-MT.
**GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e
Sociedades** – GeoAmbES, jul./dez. v. 4, n. 8, p. 40-
58, 2025.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes>

Volume 04, Número 08 (2025)

ISSN 25959026

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA NA COMUNIDADE DE CATUAÍ-JUARA-MT

*Challenges in childhood education at Rui Barbosa Municipal school in the
community of Catuaí-Juara-Mt*

*Desafíos en la educación infantil en la Escuela Municipal Rui Barbosa de la
comunidad de Catuaí-Juara-MT*

Resumo

Esta procura compreender os desafios vivenciados por crianças para estudar na Escola Municipal Rui Barbosa, Distrito de Catuaí, a trinta quilômetros do Município de Juara/MT. No *lôcus* desta pesquisa, as crianças da Educação Infantil saem de casa muito cedo e retornam muito tarde, passam horas dentro do transporte escolar e por adversidades como poeira, calor, atoleiros e riscos de travessias em pontes mal conservadas. Destacamos que isso é resultado do fechamento somada a nucleação das escolas do campo, iniciada no Brasil nas décadas de 70 e 80, e foram ampliadas em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Palavras-chave: Crianças. Educação Infantil. Educação no/do Campo.

Abstract

This research aims to understand the challenges faced by children studying at the Rui Barbosa Municipal School in the Catuaí District, thirty kilometers from the municipality of Juara/MT. In the context of this research, preschool children leave home very early and return very late, spending hours on school transport and facing adversities such as dust, heat, mud, and the risks of crossing poorly maintained bridges. It is important to note that this is a result of the closure and consolidation of rural schools, a process initiated in Brazil in the 1970s and 80s, and expanded as a consequence of the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) of 1996 and the creation of the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Enhancement of the Teaching Profession (FUNDEF).

Keywords: Children. Early Childhood Education. Education in/from the Field.

Resumen

Esta investigación busca comprender los desafíos que enfrentan los niños que estudian en la Escuela Municipal Rui Barbosa, en el Distrito de Catuaí, a treinta kilómetros del municipio de Juara/MT. En el contexto de esta investigación, los niños en edad preescolar salen de casa muy temprano y regresan muy tarde, pasando horas en el transporte escolar y enfrentando adversidades como el polvo, el calor, el barro y los riesgos de cruzar puentes en mal estado. Es importante destacar que esto es resultado del cierre y la consolidación de las escuelas rurales, un proceso iniciado en Brasil en las décadas de 1970 y 1980, y ampliado como consecuencia de la Ley Nacional de Directrices y Bases de la Educación (LDBEN) de 1996 y la creación del Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y el Perfeccionamiento de la Profesión Docente (FUNDEF).

Palabras clave: Niños. Educación Infantil. Educación en/desde el Campo.



Introdução

Ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, fomos orientados pelos professores das disciplinas de Metodologia Científica a pensar em um tema de pesquisa que despertasse nosso interesse. A escolha do tema justifica-se, em primeiro lugar, pelas minhas memórias enquanto aluna da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, recordo-me de colegas que moravam no campo e estudavam na cidade chegavam à escola sujos de poeira ou com os pés enlameados, era visível o cansaço das longas jornadas enfrentadas no transporte escolar.

Na tentativa de compreender essa realidade, passei a realizar leituras para entender porque essas crianças precisam deixar suas casas e percorrer longas distâncias para estudar. Nesse percurso, constatamos que a partir de 1990, com a diminuição da população vivendo no campo, as escolas localizadas em áreas rurais passaram a ser vistas como um gasto demasiado para o poder público (Caldart, 2004). Para Vieira (1999), outra justificativa é de que as “escolinhas” significavam atraso e de que as salas multisseriadas não davam conta do processo de ensino-aprendizagem, o que levou o fechamento de muitas delas.

Conforme a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001 do Ministério da Educação, o processo de agrupar escolas do campo em uma única escola tem como objetivo a ampliação do acesso a uma educação de qualidade com infraestrutura melhor das escolas e professores melhores qualificados. Consequentemente, foram ignoradas as longas viagens de transporte escolar feitas pelos estudantes, o distanciamento das casas até as estradas maiores por onde passa o transporte escolar, a falta de locais para os estudantes se abrigarem das intempéries do tempo enquanto aguardam o transporte, os problemas aos quais o transporte escolar passa, como, quebras dos veículos, atrasos nas aulas, assim como inesperadas quebras dos veículos em que os estudantes passam horas na estrada aguardando socorro.

Sem dúvida existem grandes perdas no desenvolvimento educacional dessas crianças que precisam enfrentar tantos desafios, sofrendo prejuízos no processo de aprendizagem. Rodrigues e Bonfim (2017) o mais adequado seria que a escola estivesse localizada no campo onde residem os estudantes, evitando longos deslocamentos que consomem tempo e podem colocar em risco a segurança e

integridade física dos alunos. Essa medida contribuiria para preservar os vínculos com a cultura local e evitar situações de preconceito por parte da população urbana, que frequentemente associa os sujeitos do campo a estereótipos pejorativos.

As crianças e as infâncias do/no campo

Para discorrer sobre os conceitos de crianças e as infâncias do/no campo, poderíamos iniciar pela Idade Média onde a criança e a infância eram desconhecidas ou não representadas pela arte medieval, como nos apresenta o historiador francês Philippe Ariès (1981) em seu livro intitulado "História Social da Criança e da Família", ou durante a Idade Moderna quando começa surgir os "sentimentos de infância" e ocorrem mudanças nas vestimentas das crianças.

Bem e Silva (2020, p. 725) asseveram que "[...] a concepção de infância vai se modificando de acordo com cada contexto histórico, cujos estudiosos, preocupados com a infância, voltam o olhar para essa fase da vida do ser humano". Diante dessa afirmação, nosso objetivo não é conceituar, mas compreender como as *crianças* vivenciam suas *infâncias* no campo. Quando apresentamos *crianças e infâncias* no plural, afirmamos que no campo há uma diversidade de *crianças e infâncias*, sendo resultado de uma multiplicidade de campos que constituem o meio rural brasileiro (Silva; Silva; Martins, 2013).

Para Silva e Pasuch (2010) utilizamos a expressão “crianças do campo” no plural porque tanto as crianças quanto os contextos rurais são marcados pela diversidade. Inseridas nos tempos e espaços que compõem o campo brasileiro, essas crianças vivem suas infâncias em meio aos seus grupos culturais, construindo, em interação com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades, tanto pessoais quanto coletivas.

São tantas as crianças e infâncias, que a própria amplitude e diversidade do país traz uma imensa variedade de culturas, formas de viver e sobreviver, costumes e hábitos (Silva; Pasuch; Silva, 2012) no campo brasileiro. Para Coelho (2007) a ideia de “pluralidade das infâncias” não deve ser entendida apenas como diferentes culturas ou regiões geográficas, entender a infância como construções culturais implica reconhecer que não há uma infância universal, mas múltiplas representações de

infância, produzidas e ressignificadas socialmente dentro dos contextos e dinâmicas dos grupos que as constituem.

O campo é constituído por crianças assentadas, acampadas da reforma agrária, agricultores familiares, extrativistas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, caiçaras, pantaneiras, comunidades de fundo de pasto, crianças da floresta, entre outros grupos sociais que vivenciam relações sociais, identitárias e com o ambiente constituído e natural de formas diferenciadas (Silva; Pasuch; Silva, 2012) assim como suas infâncias.

Conforme Antunes-Rocha (2013), as crianças do campo possuem relação direta com o ambiente natural, estão nas brincadeiras, estão nos rios e lagos, brincando com terra, subindo e descendo em árvore, correndo com os animais, vivendo uma relação de simbiose com a natureza, ou seja, possuem "uma infância livre e sem comparamentos" como nos afirma o poeta mato-grossense Manoel de Barros.

[...] brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, barra manteiga, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, passa anel, queima, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno, mas também recriam brincadeiras e criam outras próprias. Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda, sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açaí em barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador... (Silva; Pasuch, 2010, p. 2).

As crianças do campo imaginam e fantasiam; sentem o mundo por meio do contato do corpo com o ambiente, dos cheiros, texturas e sons; constrói e reconstrói hipóteses e sentidos sobre a vida e o lugar; fazem arte, estripulias e peraltices; constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo social; as crianças têm rotinas enraizadas na vida concreta de sua família e de sua comunidade por meio da relação com a terra, com as águas, com as florestas e com os animais (Silva; Pasuch, 2010; Antunes-Rocha, 2013) diferente das crianças da zona urbana. Além disso, as crianças do campo também vivenciam:

Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves,

pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos (Silva; Pasuch, 2010, p. 1).

Compreendemos que as crianças do campo por vivenciarem o mundo adulto, dividem formas de conduzir as atividades cotidianas da vida no campo, essas práticas não tiram o tempo e o direito das crianças brincarem e estudarem.

A educação infantil enquanto direito das crianças do/no campo

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, por constituir suas primeiras experiências educativas fora do contexto familiar (Brasil, 1996; Mato Grosso, 2018), reconhecida pela Constituição Federal de 1988, pelo ECA (1990) e pela LDB (1996), a Educação Infantil tornou-se um direito fundamental de todas as crianças urbanas e rurais.

No campo, esse direito foi conquistado por meio das lutas dos movimentos sociais e sindicais, que reivindicaram condições de acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade também para as crianças pequenas. Santos (2018, p. 20) expõe que "[...] a Educação é um direito, um direito do ser humano, conquistado por meio de muita luta de milhares de pessoas ao decorrer de uma longa e intensa trajetória construída historicamente"[...]. As lutas dos movimentos sociais resultaram em avanços para a Educação Básica do Campo, especialmente com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC, (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo.

Nesse sentido, a Educação Infantil ofertada para as crianças do campo deve respeitar as particularidades dos povos que vivem nos territórios. Uma educação "[...] com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos" (Silva; Pasuch, 2010. p. 2). Uma educação que conforme o ECA, artigo 58, respeite [...] os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura" (Brasil, 1990, p. 1).



Em relação a oferta de educação que seja no e do campo para as crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009) destaca no artigo 8º, parágrafo 3º que "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 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 as 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, p. 3).

O artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC, (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) afirma que:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002, p. 1).

Outras importantes ações estão previstas no art. 3º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. §1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. §2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (Brasil, 2008, p. 1).

As diretrizes asseguram que a Educação Infantil seja ofertada no campo para as crianças, considerando a realidade que estão inseridas, suas culturas, suas

tradições e identidades. Para Silva, Pasuch e Silva (2012) quando não considerada essa realidade, o atendimento educacional das crianças do campo muitas vezes é feito por meio de adaptações precárias, sem colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança no campo. Nesse sentido, esperamos que as crianças do campo enquanto sujeitos de direitos, tenham:

[...] garantido o direito de freqüentar creches e pré-escolas com qualidade! Direito a educação infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade. Direito de serem transportadas com dignidade e de não percorrem longos trajetos entre a casa e a creche/pré-escola. Direito de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seu grupo (re)cria nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. Direito a espaços organizados, planejados e orientados para a educação e seu pleno desenvolvimento (Silva; Pasuch, 2010. p. 2).

Será que os direitos das crianças do campo vêm sendo respeitados? Para Brasil (2014, p. 6) "as crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem um processo de ocultamento, omissão e acesso desigual às políticas públicas". Santos (2018, p. 24) complementa argumentando que essa realidade educacional que atinge a Educação Infantil do Campo contribui para retrocessos históricos com contornos semelhantes em relação ao respeito, a valorização do ser criança, e principalmente, um descumprimento do direito da criança, como sujeitos de direitos, como criança cidadã.

Percepções dos gestores e professores sobre a educação do campo e a educação infantil

Na escola do campo é essencial práticas pedagógicas voltadas para sua realidade, que reconheçam e respeitem suas especificidades, valores, costumes e culturas das pessoas e da escola do meio rural. Para Caldart (2000, p. 37) "[...] a escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeito sociais", que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Diante da

afirmação dos autores, questionamos ao Gestor A: Essa escola está formalmente definida como escola do campo?

Está escola é e sempre foi definida como do campo desde quando era estadual, depois de dois mil para cá continuou como escola do campo pertencente ao município de Juara (Gestor A).

Consideramos que uma escola é do campo não somente por estar localizada no campo e seus documentos oficiais trazer afirmações que é uma escola do campo. A escola do campo é formada por um conjunto de culturas e especificidades dos povos que vivem no campo, considera as diferentes culturas, identidades e vivências nas abordagens metodológicas, possui um currículo que estimula e que fortalece a educação para esses povos. A concepção de escola do campo e sua organização é definida por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) como uma proposta educativa que considera os interesses, a política, a cultura e a economia dos diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, reconhecendo suas múltiplas formas de trabalho e organização.

Hilário (2010) define as especificidades da escola do campo como um conjunto de características e ações que estão ligadas pelos povos do campo, movimentos sociais, ciência e tecnologia que organizam essa estrutura como educação do campo, isso corresponde também a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas. Com base nas reflexões apresentadas, questionamos aos gestores e professoras: A escola tem identidade do campo?

Sim, a escola tem característica e identidade do campo até porque sim o espaço físico, se concretiza tipo por causa da horta que vem trazendo esses detalhes que é do campo, que geralmente horta é mais agricultura familiar, mas é de campo que nossa horta é uma horta bem ampla, então por isso tem essa caracterização de campo (Gestor A).

Específica, específica não, porque eu acredito que não é porque ela está inserida no campo que ela tem uma identidade porque ela não tem conteúdo específicos voltado para o campo, segue o mesmo currículo da urbana, você não vai encontrar nada de diferente no PPP daqui com o PPP da urbana, só que ela tá inserida numa localidade longe da cidade (Gestor B).

No meu entender eu acho que não porque eu acho assim que são muitas poucas coisas, igual eu citei do lanchinho, dos horários que são diferentes, da horta, é mais ou menos isso porque o contrário é planejamento tudo iguais da cidade [...] (Profa. A).

Pra mim ela tem, tem porque a gente tem a horta, os outros profissionais como eu te disse nas formações a gente sempre tá trocando ideia e as crianças traz a realidade e quando eles trazem eles não querem saber principalmente os alunos que estava do ano passado com criança de alfabetização [...] (Profa. B).

As respostas apresentam divergências, para o Gestor A e Profa. B, a identidade da escola está muito atrelada a horta e algumas atividades pontuais em sala de aula a partir da curiosidade da criança. Para o Gestor B e Profa. A, a escola só está localizada no campo e segue o mesmo currículo da escola da cidade, não possuindo identidade do campo.

Para Gritti (2003), escola do campo pode ser considerada uma cópia pobre da escola urbana, corroboramos com a afirmação do autor, porque a escola Rui Barbosa em seus documentos oficiais é reconhecida como escola do campo, mas na prática não se diferencia da escola da cidade a começar pelos estudantes que são filhos de trabalhadores assalariados que um tempo estão na cidade e outro no campo.

Em Juara, a SME não oferta capacitações e formações continuadas específicas para os educadores do campo. Alencar (2010) afirma que as formações continuadas propostas aos professores do campo que são transportadas da área urbana não valorizam as memórias, história produção e cultura dos povos do campo, portanto, os professores não estão preparados para atuar na educação do campo de forma a atender ao paradigma da Educação do Campo. Em se tratando de especificidades voltadas para o campo, questionamos aos gestores: As ações e políticas da secretaria municipal de educação reconhecem, valorizam e estimulam as especificidades da escola do campo?

Olha no meu ponto de vista a secretaria, ela reconhece que assim, é bem valorizada sim a escola do campo, mas assim o estímulo como escola do campo, ainda eu, no meu ponto de vista deixa um pouco a desejar, mas é considerada como escola do campo e valoriza sim em partes (Gestor A).

Nem sempre valorizam, mas eles reconhecem que a gente tem especificidade diferente da cidade [...] (Gestor B).

As reflexões trazidas quanto ao papel que a Secretaria Municipal de Educação - SME do Município de Juara-MT foi muito relevante para saber se a escola é reconhecida, valorizada e estimulada em suas especificidades. Para o Gestor A e B existe reconhecimento da SME que a escola possui especificidades diferentes da

escola da cidade, mas falta estímulos enquanto escola do campo e valorização profissional.

O apoio da SME é de suma importância para que a equipe gestora tenha uma organização escolar estruturada na educação do campo, e consiga manter a educação sem as interferências dos currículos e metodologias da educação urbana, isso não significa que a escola do campo menospreza e possui um olhar negativo das abordagens e metodologias usadas na escola da zona urbana. Lima (2015) enfatiza que o currículo das escolas do campo precisa ser concebido como espaço de diálogo acerca dos diferentes conhecimentos e saberes da vida social, política e econômica dos povos do campo, buscando sistematizar um conjunto de conhecimentos que possam favorecer a compreensão crítica deste território e a construção de estratégias para tornar melhor a vida dos camponeses baseada no bem viver no campo. Em se tratando de especificidades da escola do campo, questionamos as professoras: Há oferta, na formação continuada na escola e nas formações oferecida pela secretaria municipal de educação, de formação pedagógica específica para a atuação na educação do campo?

A secretaria de educação fornece a continuada, mas só que não é específica pra educação do campo (Profa. A).

Tem formação continuada, só que ser específico educação do campo, faz um bom tempo que a gente não tem, mas sempre nas formações, eles puxam alguma coisinha pra gente trabalhar sim, eles dão abertura pra gente trabalhar de acordo com o que a gente tá vivenciando aqui [...] (Profa. B).

As respostas evidenciam que a SME oferta a mesma formação continuada dos educadores da zona urbana para os educadores da zona rural. Essa situação é bastante complexa, visto que a maioria dos educadores são oriundos da zona urbana e não conhecem a realidade que foram inseridos. Para Oliveira e Campos (2012), essa dificuldade se agrava pela ausência de coordenações específicas de Educação do Campo nas secretarias de Educação, comprometendo o encaminhamento das políticas públicas voltadas para a área e a articulação adequada com as escolas do campo, inclusive no que diz respeito à oferta de formação continuada.

Com a ausência de educadores que são moradores das comunidades, os educadores da cidade se deslocam todos os dias para o campo. Para Alencar (2010, p. 217) "a formação dos professores para o campo não existiu na história da educação

brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos [...]". Além disso, Arroyo (2007, p. 158) afirma que a "[...] história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima". Arroyo (2011, p.71) acrescenta que "os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares".

É importante ressaltar que não temos a intenção de desmerecer o trabalho dos profissionais que moram na cidade e atuam no campo, mas refletir sobre a urgência da atuação e formação desses profissionais, e porque as escolas do campo não têm profissionais da educação totalmente composta por quem reside no campo. Diante dessa compreensão, questionamos aos gestores e professoras: Há na escola especificidades na organização, desenvolvimento, avaliação e outros aspectos que sejam específicos da educação do campo?

Sim, no nosso PPP é desenvolvido como escola do campo e sempre a gente trabalha, define algumas atividades voltada pra escola e os valores empíricos do campo [...] (Gestor A).

Olha, só a organização. A organização da escola já é específica pro campo, tanto é que nosso horário de aula já diferente de lá da cidade, a gente começa aqui as sete e meia da manhã e para as onze e meia, a gente tem meia hora de almoço depois retorna as doze horas e vai até as dezoito horas [...] (Gestor B).

Olha o que tem aqui que eu acho que é específica da educação do campo, eu não tenho muita prática, eu nunca trabalhei em escola que seja educação do campo, eu acho que é o horário do lanche que quando o aluno chega ele toma um lanche pra depois entrar pra sala e também a horta que fornece verdura, legumes, então eu acho que isso aí faz parte da educação do campo (Prof.^a A).

[...] de especificidade mesmo são a horta que a gente trabalha e cada profissional que trabalha na sua sala que puxa pra educação do campo [...] (Prof.^a B).

As respostas dos gestores e professores são divergentes, o Gestor A afirma que a escola possui uma organização específica de educação do campo, valoriza os valores empíricos das crianças, e desenvolve o "projeto horta na escola" que possibilita às crianças plantar e colher. Assim como o Gestor A, a Profa. B que é moradora do campo e atua a 31 anos na escola do campo, afirma que apesar de

trabalhar com atividades na horta e temas a partir da curiosidade das crianças envolvendo atividades cotidianas na vida do campo, relata que na prática a escola é uma mistura entre a educação ofertada na cidade com a educação ofertada no campo.

Já o Gestor B e Profa. A afirmam que a escola só possui especificidades de escola do campo na organização dos horários, porque são diferentes do horário das escolas da cidade tanto no início e términos das aulas, e também nos horários das alimentações que são oferecidas em dois momentos a cada turno das aulas. Um dos principais desafios consiste na elaboração de propostas educacionais que supere a dicotomia entre o rural e o urbano, ao mesmo tempo em que preserve a identidade cultural dos grupos que constroem suas vidas nesses territórios (Tortelli, 2002).

De fato esses alunos moram em comunidades distantes e dependem do transporte escolar para se descolarem até a escola, isso justifica o horário diferenciado do funcionamento da escola e das alimentações que são oferecidas mais vezes a cada turno, consideramos que esses dois pontos apresentados pelos gestores na organização da escola não corresponde a uma estrutura de escola do campo, mas sim um horário diferenciado para tentar amenizar os problemas que os estudantes enfrentam para chegarem até a escola e voltarem para casa.

A LDB nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes para a Educação Nacional, apresenta em seu Art. 23 no § 2º importantes conquistas para uma educação que atenda as especificidades da área rural, onde o "[...] calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei". Ainda se tratando de especificidades, questionamos as professoras: As especificidades da educação do campo são consideradas nos planejamentos e nas práticas pedagógicas?

[...] Não! São os planejamentos normais igual eu faço se eu trabalhasse na cidade, igual eu trabalho aqui eu tenho colegas minhas que trabalham na cidade são mesma coisa não trocam nada, aqui também o que troca assim é o horário de chegada dos alunos que lá na cidade eles entram sete horas, aqui eles entram sete e meia e saem onze e meia [...] (Profa. A).

Direcionada assim pelo coordenador ou diretor não. Na hora de preparar a aula, tipo assim vai preparar uma aula de história, uma aula de geografia e ciências, já traz pro lado do campo (Profa. B).



As respostas obtidas na entrevista com o Gestor B e as Professoras A e B, confirmam a denúncia realizada por Caldart (2015) quando a mesma diz que as especificidades da educação do campo não estão conectadas nas ações pedagógicas dos educadores do campo, e não são trabalhadas de acordo com as realidades socioculturais do campo.

Para Arroyo e Fernandes (1999) a cultura hegemônica não leva a sério os valores, crenças e saberes do campo, tem um olhar romântico ou depreciativo, considerando como valores ultrapassados. Entendemos que, quando os educadores do campo seguem o mesmo planejamento da escola urbana, estão colaborando para a imposição do modelo de educação das escolas urbanas continue predominantes nas escolas do campo.

Em se tratando da educação infantil, o planejamento e as práticas pedagógicas precisam considerar a criança como o principal elemento dentro das propostas educacionais do planejamento curricular, a experiência do educador tem muito a contribuir para que esta proposta seja colocada em prática. Com essa compreensão questionamos as professoras: Tem experiência com educação infantil no campo?

Não, não tenho experiência e nem muito com pré porque a minha experiência é mais com alfabetização, então eu trabalho assim no pré porque eu sou Pedagoga já tá na minha área, mas eu não tenho assim aquela experiência com educação infantil (Profa. A).

Experiência com educação infantil e do no campo, mas não é cem por cento campo [...] (Profa. B).

Com base nas respostas, compreendemos que as professoras não têm muita experiência com a educação infantil do campo. Para suprir essa dificuldade em trabalhar com crianças tão pequenas no campo, acreditamos ser importante a SME ofertar formação continuada para essas professoras. Diante da ausência de experiência da professora B que atua a 31 anos na educação do campo, questionamos ao gestor: Qual a regularidade de oferta da educação infantil na Escola Municipal Rui Barbosa?

Olha a regularidade de oferta desde dois mil e dezesseis a gente já vem ofertando essa educação infantil no campo na escola Rui Barbosa e assim sempre a gente está tendo uma clientela boa em virtude de ser uma escola do campo atende uma comunidade que é muito ampla [...] (Gestor A).

A educação infantil na Escola Municipal Rui Barbosa conforme afirma o gestor A, é ofertada desde o ano 2016, e que em sua gestão não tem problemas quanto a demanda de estudantes na educação infantil porque praticamente 99,9 % das crianças que estudam na escola Rui Barbosa estão devidamente matriculadas e não ocorre evasão escolar. Na pergunta anterior o mesmo diz que até aquele momento ao qual foi realizada a entrevista, havia apenas duas crianças do período matutino que não estavam frequentando assiduamente as aulas, o mesmo relatou ainda que o período matutino era mais desafiador devido o horário que as crianças saem de casa para chegar a tempo na escola. Diante dessa realidade, questionamos aos gestores e professoras: Quais os desafios vivenciados pelas crianças da educação infantil para estudar na escola Municipal Rui Barbosa?

Então no meu entendimento assim não é a maioria é a minoria, a gente entende que pra educação infantil é difícil por questão da distância. Certo? E dependendo também do horário, do horário que seja matutino, é então a gente percebe que essas crianças elas têm que levantar muito cedo pra tá vindo pra escola (Gestor A).

Você tem uma criança de quatro anos, você veio e matriculou aqui, aí pega um período chuvoso a aula começa sete e meia, esse carro vai demorar, você mora aí uns sessenta quilômetros daqui, aí esse menino vai ter que sair da sua casa que horas? Cinco horas da manhã. Esse é eu acho assim! [...] (Gestor B).

Então aqui eles faltam muito por causa do transporte, tem dia que o transporte tá quebrado, outro dia o motorista entrega a linha nem comunica. Tem aluno que chega cansado sim, eu pego e jogo uma cobertinha lá e mando ele entrar lá e dormir, por que eu vou deixar o aluno cansado? Ele não vai render, então ele vai dormir um pouquinho aí levanta e continua a atividade (Prof.^a A.).

Então eu vejo assim, a distância, a distância é uma problemática muito difícil porque a maioria dessas linhas eu já percorri com o meu esposo e daí eu vejo que é difícil porque a lonjura, a distância é uma coisa que incomoda e maltrata até a gente, então eles são pequenos muitas vezes eles chegam agitados outros chega com sono, com fome, muitas crianças chega sujos (Prof.^a B.).

As falas dos Gestores e Professoras evidenciam uma realidade vivenciada por muitas crianças da educação infantil e ensino fundamental no estado de Mato Grosso. Em se tratando da educação infantil - Pré I e II, as crianças que estudam na escola Rui Barbosa acordam muito cedo e ficam horas e horas dentro do transporte escolar, enfrentam poeira e chuva, estradas e pontes muitas vezes em péssimas condições,

ônibus sem condições adequadas para transportar crianças tão pequenas, e ao chegar na escola por não estarem acostumados com essa rotina, estão cansados, com fome e fome.

Mesmo diante de um conjunto de legislações, o descaso com as escolas do campo ainda persiste de forma significativa, observa-se a ausência de políticas públicas, fechamento de escolares nas áreas rurais, precariedade da infraestrutura física e pedagógica, atuação de professores com formação insuficiente, além do intenso deslocamento de estudantes do campo para instituições nas cidades. Esse cenário representa uma negação do direito ao desenvolvimento dos sujeitos, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, resultando na desvalorização de suas histórias de vida, identidades e memórias (Guimarães, 2017, p. 8).

Silva e Pasuch (2010) afirmam que o grande desafio "[...] é a garantia de educação infantil no campo, oferecida perto de suas casas, nas suas comunidades". No município de Juara isso não será possível porque desde 2006 foram desativadas de forma voluntária e definitiva 63 escolas localizadas no campo. Afirmamos que as crianças da Educação Infantil moradoras do campo vivem um processo de omissão e acesso desigual às políticas públicas.

Considerações

Com essa pesquisa foi possível perceber que mesmo com as mudanças ocorridas na educação do campo, as crianças do campo ainda enfrentam grandes desafios todos os dias como estradas com situações precárias, poeira, chuvas, atoleiros, ônibus quebrados e tantas outras adversidades que acontecem no percurso da escola todos os dias.

Segundo relatos de gestores e professoras da Escola Municipal Rui Barbosa, por várias vezes as professoras precisavam acomodar as crianças em um canto da sala para que pudessem dormir, pois saem de casa muito cedo e chegavam extremamente cansadas na escola e as professoras precisavam ter todo jogo de cintura para conseguir fazer com que as crianças aproveitem ao máximo de tempo possível das aulas. É importante destacar que todas essas situações estão sendo mencionadas porque foram observadas a partir da realidade das crianças que estudam na escola Rui Barbosa na cidade de Juara-MT, mas existem tantas outras

realidades que as crianças do campo enfrentam por esse Brasil afora que muitas vezes são silenciadas.

Referências

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/ladic,+C&T_v34n2_1.pdf. Acesso em: 29 mai. 2023.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Prefácio. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf>. Acesso em: 20 já. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias**. Brasília/DF, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do**



Campo. DOEBEC. Brasília, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

Brasília, 2009. Disponível em:

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Educação infantil do campo:** proposta para a expansão da política.

Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192#:~:text=As%20crian%C3%A7as%20de%200%20a,2005%20BRASIL%2C%202011%2C%20p. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília:

MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César;

CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF:

Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Salete Roseli. **Sobre a Especificidade da Educação do Campo e os Desafios do momento atual.** Porto Alegre, julho 2015.

COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. **Revista**

Iberoamericana de Educación. Coimbra. Nº44/3. p. 2-10. 25 out. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2230/3239>. Acesso em: 20 mar. 2023.



FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. "Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': texto preparatório". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil, 2017**. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ.

HILÁRIO, Herivan; FREITAS, Maria Neuma de Vasconcelos; SANTOS, Rivanildo Adones. Educação do Campo: Seminário, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico. **Coleção cadernos temáticos**. Ano I-Nº I. Santa Maria da Boa Vista PE. Set, 2010.

LIMA, Luciana Pereira; SILVA, Ana Paula Soares. **Educação Infantil no Campo: O atendimento em um Município de Minas gerais-Brasil**. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3468>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. Secretaria do Estado de Mato Grosso. **Documento Referência Curricular para Mato Grosso: Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; Paulo ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. **VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017**. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/5c77e2a3ea8bca02d3733ed9dfc2a016.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SANTOS, Daiane Borges dos. **Educação infantil no/do campo: direitos das crianças entre os lugares de vida e de multiplicidades de saberes**. 2018. TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia, Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018. Disponível em: <http://biblioteca.unemat.br/>. Acesso em 10 fev. 2023.



SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo, Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil / coordenação: Selma Garrido Pimenta.

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. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TORTELLI, Altemir Antônio. Desenvolvimento rural e educação. In: Rio Grande do Sul. Secretaria Estadual de Educação. **II Conferência Estadual: por uma educação básica do campo**. Porto Alegre: Corag, 2002.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 02, 1999.

Recebido: 25/08/2025

Aprovado: 11/11/2025

Publicado: 30/12/2025