



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

LOURIETE RIBEIRO DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO E INFÂNCIA DO/NO CAMPO: ENTRE A COLONIALIDADE E A
DECOLONIALIDADE**

MOSSORÓ/RN
2026

LOURIETE RIBEIRO DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO E INFÂNCIA DO/NO CAMPO: ENTRE A COLONIALIDADE E A
DECOLONIALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Sob orientação do Professor Dr. Samuel
Penteado Urban

MOSSORÓ/RN
2026

Catálogo da Publicação na Fonte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Catálogo de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Araújo, Louriete Ribeiro de.

Educação e infância do/no campo: entre a colonialidade e a
decolonidade Mossoró/RN 2026 / Louriete Ribeiro de Araújo. - Mossoró,
2026.

123f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC).

Orientação: Prof. Dr. Samuel Penteado Urban.

1. Educação do campo. 2. Infâncias do campo. 3. Decolonialidade.
4. Práticas pedagógicas. I. Urban, Samuel Penteado. II. Título.

RN/UFBiblioteca Central

CDD 379.173

LOURIETE RIBEIRO DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO E INFÂNCIA DO/NO CAMPO: ENTRE A COLONIALIDADE E A
DECOLONIALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26/02/2026.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Samuel Penteado Urban
Orientador - UERN/POSEDUC

Prof. Dr. Rinaldo de Castilho Rossi
Examinador externo - Prefeitura Municipal de Ibicoara

Profª. Dra. Joseane Abílio de Sousa Ferreira
Examinadora interna - UERN

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que vivem suas infâncias no campo e a suas famílias que resistem e mantêm viva, todos os dias, a vida no campo.

AGRADECIMENTOS

A Deus e nossa Senhora, por me abençoarem, concedendo-me fé, foco e força, mesmo quando tudo parecia perdido em meio à fraqueza do cansaço e da dúvida.

Ao meu esposo, Thiago Moura Barbosa, pelo incentivo e apoio constantes, mesmo quando eu não acreditava.

Ao meu filho, Natanael Ribeiro de Araújo Crispim Barbosa, pelas incontáveis demonstrações de cuidado e amor.

Aos meus pais, por serem a base e a principal inspiração para uma escrita reflexiva, sensível e carregada de memórias.

Aos meus irmãos, pelas palavras de apoio a quem devo a partilha das lembranças de uma infância tão marcante.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade em avançar mais um degrau em minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão da bolsa de estudos pelo período de seis meses.

Ao meu orientador, pela confiança em possibilitar o desenvolvimento do estudo sobre as infâncias do campo.

RESUMO

Esta pesquisa nasce do reconhecimento das infâncias do campo como experiências plurais e históricas, cuja existência está intrinsecamente ligada ao ambiente cultural e comunitário em que se desenvolvem, mas que são atravessadas por relações de poder que, historicamente, obscureceram seus modos de vida. Ao longo da história, a educação destinada às populações do campo tem sido marcada por disparidades estruturais, seguindo uma lógica centrada no urbano e perpetuando a colonialidade do poder (Quijano, 2007). Quando a educação não articula o mundo cultural das crianças com as práticas que as formam, elas podem tornar-se estrangeiras em sua própria cultura, como aponta Freire (1981). Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como tem se configurado a educação para as crianças que vivem em contextos de campo no município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, tendo como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares do/no campo e sua relação com os modos de vida, saberes e culturas campestinas, buscando refletir se essas práticas se alinham — ou não — aos princípios da Educação do Campo e à perspectiva decolonial. Como objetivos específicos, analisaram-se documentos e políticas educacionais, investigaram-se as práticas pedagógicas por meio de observações em três instituições escolares e realizaram-se entrevistas participantes com crianças e professores. A pesquisa, de abordagem qualitativa, assume a perspectiva da pesquisa ativista, compreendida como um caminho metodológico que busca não apenas compreender a realidade, mas também contribuir para sua transformação, dialogando com D'Souza (2010), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2016), Freire (1987) e Ludke e André (1986). Também consideramos como objetivos específicos discutir os fundamentos históricos da Educação do Campo com base em Maldonado-Torres (2007), Quijano (2007), Prado Júnior (1961), Petty, Tomb e Veras (1981) e Prado (1995); e as ideias sobre a infância nesse contexto que nos apoiamos em Sarmiento (2007), Vigotski (2005), Ubarana e Lopes (2012) e Dalberg, Moss e Pence (2003). A investigação ancora-se na perspectiva sócio-histórica das Ciências Humanas, especialmente nas contribuições de Freire (1981), que defendem uma educação comprometida com o reconhecimento do mundo cultural dos sujeitos e com sua humanização. Nessa direção, a escrita acadêmica também entrelaça vivências e memórias da pesquisadora, compreendidas como parte da construção do conhecimento. Os resultados demonstram que, nas instituições educacionais analisadas, a decolonialidade não está completamente ausente, mas se manifesta de forma desigual, fragmentada e sob constante pressão, ainda prevalecendo a lógica colonial. Embora existam ações pedagógicas que buscam valorizar a cultura das crianças, elas ainda dependem, em grande medida, do esforço individual dos professores e não se consolidam como um projeto institucional. Além disso, dificuldades estruturais, a homogeneização curricular e a implementação insuficiente de políticas públicas reforçam a condição de escolas localizadas no campo, mas que ainda não se constituem plenamente como escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Infâncias do campo; Decolonialidade; Práticas pedagógicas.

RESUMEN

Esta investigación nace del reconocimiento de las infancias del campo como experiencias plurales e históricas, cuya existencia está intrínsecamente ligada al entorno cultural y comunitario en el que se desarrollan, pero que son atravesadas por relaciones de poder que, históricamente, han oscurecido sus modos de vida. A lo largo de la historia, la educación destinada a las poblaciones del campo ha estado marcada por desigualdades estructurales, siguiendo una lógica centrada en lo urbano y perpetuando la colonialidad del poder, según lo expuesto por Aníbal Quijano (2007). Cuando la educación no articula el mundo cultural de los niños con las prácticas que los forman, estos pueden volverse extraños en su propia cultura, como señala Freire (1981). En este contexto, el objetivo general de esta investigación fue comprender cómo se ha configurado la educación para los niños que viven en contextos rurales del municipio de Angicos, en el estado de Rio Grande do Norte, teniendo como foco las prácticas pedagógicas desarrolladas en instituciones escolares del y en el campo, así como su relación con los modos de vida, saberes y culturas campesinas, buscando reflexionar si dichas prácticas se alinean —o no— con los principios de la Educación del Campo y con la perspectiva decolonial. Como objetivos específicos, se analizaron documentos y políticas educativas, se investigaron las prácticas pedagógicas mediante observaciones en instituciones escolares y se realizaron entrevistas participantes con niños y docentes. La investigación, de enfoque cualitativo, asume la perspectiva de la investigación activista, entendida como un camino metodológico que busca no solo comprender la realidad, sino también contribuir a su transformación, dialogando con D'Souza (2010), Bogdan y Biklen (1994), Minayo (2016), Freire (1987) y Ludke y André (1986). Asimismo, se consideró como objetivo específico discutir los fundamentos históricos de la Educación del Campo con base en Maldonado-Torres (2007), Quijano (2007), Prado Júnior (1961), Petty, Tomb y Veras (1981) y Prado (1995); y analizar las concepciones sobre la infancia en este contexto, apoyándose en Sarmento (2007), Vygotsky (2005), Ubarana y Lopes (2012) y Dahlberg, Moss y Pence (2003). La investigación se fundamenta en la perspectiva sociohistórica de las Ciencias Humanas, especialmente en las contribuciones de Freire (1981), quien defiende una educación comprometida con el reconocimiento del mundo cultural de los sujetos y con su humanización. En esta dirección, la escritura académica también entrelaza las vivencias y memorias de la investigadora, comprendidas como parte de la construcción del conocimiento. Los resultados demuestran que, en las instituciones educativas analizadas, la decolonialidad no está completamente ausente, sino que se manifiesta de manera desigual, fragmentada y bajo constante presión, prevaleciendo aún la lógica colonial. Aunque existen acciones pedagógicas que buscan valorar la cultura de los niños, estas dependen en gran medida del esfuerzo individual del profesorado y no se consolidan como un proyecto institucional. Además, las dificultades estructurales, la homogeneización curricular y la implementación insuficiente de políticas públicas refuerzan la condición de escuelas ubicadas en el campo, pero que aún no se constituyen plenamente como escuelas del campo.

Palabras clave: Educación del campo; Niños del campo; Decolonialidad; Prácticas pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos da II Conferência por uma Educação do Campo	42
Figura 2 - Orientações pedagógicas da Proposta para Expansão da Política	72
Figura 3 - Atividades Impressas	107
Figura 4 - A Música como Texto.....	109
Figura 5 - Ditado de Palavras	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeira Base de Dados (BDTD e CAPES)	20
Quadro 2 - Segunda Base de Dados (ANPED)	21
Quadro 3 - Terceira Base de Dados (SCIELO e Google Acadêmico)	21
Quadro 4 - Identificação das Pesquisas	23

SUMÁRIO

1 DA INFÂNCIA NO CAMPO À PESQUISA: LEMBRANÇAS, LIBERDADE E LUTAS!	12
2 O QUE DIZEM OUTRAS PESQUISAS: UMA REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	20
2.1 ANÁLISES DOS TRABALHOS	23
2.1.1 Experiências das Crianças nas Escolas do Campo	23
2.1.2 Como pensar a Educação para as Infâncias do Campo	25
2.1.3 Escolas do Campo como espaço de Resistência	27
3 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, COLONIALIDADE E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
3.1 FORMAÇÃO DE UM BRASIL COLONIAL RURAL	29
3.2 FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NO CAMPO	33
3.3 A RE-EXISTÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
3.3.1 Pedagogia Decolonial/do Movimento	45
4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS INFÂNCIAS DO CAMPO	51
4.1 INFÂNCIAS, DIREITOS E COLONIALIDADE	51
4.1.1 Da participação nas atividades da família	56
4.1.2 Nos movimentos de luta	57
4.1.3 O brincar livre na Natureza	59
4.2 EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS (E AS DO CAMPO?)	65
5 INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR: A VOZ ATIVA NA PESQUISA	75
5.1 POR ISSO, PESQUISA ATIVISTA	76
5.2 CAMINHOS PARA PESQUISA DE CAMPO	82
5.2.1 Sujeitos participantes	84
6 SENTIDOS PRODUZIDOS NO CHÃO DA ESCOLA NO CAMPO: VOZES E VIVÊNCIAS	87
6.1 SER PROFESSORA NO CAMPO	87
6.1.1 Vínculo comunidade e/na Escola	88
6.1.2 Crianças e infâncias na prática docente	90
6.1.3 Políticas públicas educacionais no cotidiano escolar	94
6.1.4 A prática docente como processo de adaptação e aprendizagem	96

6.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS DO CAMPO	100
6.2.1 A escola vivida pelas crianças do campo	101
6.2.2 Cultura do campo nas práticas escolares, aproximações incipientes	103
6.3 O REGISTRO COMO EXPRESSÃO DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS	106
6.3.1 Sentidos estéticos nas práticas escolares.....	106
6.3.2 Registros pedagógicos em diálogo com a cultura das infâncias do campo.....	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A COLONIALIDADE E A DECOLONIALIDADE	112
REFERÊNCIAS	115

1 DA INFÂNCIA NO CAMPO À PESQUISA: LEMBRANÇAS, LIBERDADE E LUTAS!

A infância é um tempo de liberdade, imaginação e descobertas. Nela, nos entregamos às brincadeiras, à natureza e às relações de forma plena, sem a pressa que o mundo adulto impõe. Ser criança no campo é viver a infância em diálogo direto com a terra, os ciclos do dia, os sons dos animais e os cheiros do mato molhado. É criar mundos a partir de paus, pedras, redes e galhos de árvores, em um território onde o tempo parece se estender ao ritmo da natureza. No entanto, por trás dessa leveza, há invisibilidades persistentes. Pensar crianças em suas interpretações e infâncias sendo vividas, é crucial reconhecer que não podemos isolar seu significado e representação em pedaços de compreensões, a criança reflete em seu desenvolvimento como “co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura e da sua própria identidade” (Sarmiento, 2007, p. 71).

De acordo com a Lei Nº 8.069 de 2009 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a criança é parte integrante da sociedade, cidadã de um Estado e por isso, agente de direitos, não estão à espera ou preparação de um futuro, elas estão/são atores principais do espaço em que vivem, pois de acordo com Malaguzzi (1993), a verdadeira imagem da criança pode ser considerada como rica de tudo que é diversidade em potencial e que ela não se resume em um ser pequenino e sensível.

Lembrando de minha infância, percebo a veracidade nos traços de acontecimentos que sem saber/conhecer pratiquei quando pequena. Nos campos da minha imaginação, minha infância foi leve, compartilhando com meus irmãos e meus pais, experiências de uma criança do campo. Acordava ainda muito cedo, quando o dia ainda demorava a clarear. No balanço da rede, eu acompanhava cada movimento do sol nas frestas do telhado alto, ansiosa, como sempre, para seguir meu pai. Ele era o forte e imbatível homem que começava o dia antes mesmo do amanhecer, indo ordenhar as poucas vacas que cuidava, cumprindo sua missão de garantir o alimento para a família no campo. Minha mãe, por sua vez, estava sempre dedicada as lutas domésticas. Diferente da mulher da cidade, suas primeiras atividades envolviam a tarefa de podar madeira para preparar o café no fogão de lenha, que meu pai havia acabado de refazer. Uma lata de óleo, pendurada por um fio de cobre no telhado, era sua ferramenta improvisada para aquecer a água, e ela permaneceu lá até o dia em que a derrubaram. Ou ainda, com sua grande vassoura, ela varria o enorme terreiro, que ela sempre olhava com prazer, admirando o resultado de seu trabalho. O terreiro limpo se tornava um palco para os pés e as brincadeiras nas manhãs claras e frias, em frente ao casarão.

Entre as lembranças, o passeio pelo curral é uma das mais recorrentes. Nos dias de inverno, quando a chuva encharcava o solo, não nos importávamos com a lama. A emoção começava, junto com meus irmãos, nas manhãs de ordenhar as cabras, debaixo do grande pé de algaroba. Os brinquedos que havíamos preparado eram esquecidos no meio das pedras, paus e sabugos de milho, que usávamos para fantasiar os bois e vacas na areia. As cordas que meu pai deixava ao alcance nos davam liberdade para brincar até ele perceber e nos repreender. Lembro de suas broncas: "Vocês não vão dar fim nos meus arreios!" Enquanto nós empurrávamos a carroça, que imaginávamos ser uma casa, de um lado para o outro, ou ficávamos debaixo dela, criando nossas próprias aventuras.

Nas emocionantes corridas de jumentos que desejávamos desde o anoitecer do dia anterior para na manhã bem cedo, carregar barris de leite para seu 'Nego Velho' (em memória), em outra comunidade vizinha que revendia em outras comunidades e na cidade. Lembrando deste trajeto que fazíamos, volto a sentir a brisa fria e calma, dos cantos dos pássaros, do medo que algumas vezes sentíamos ao passar por lugares escuros com a mata fechada, ainda mais forte era nossa ousadia em nos aventurar como cantores. Cantávamos como se tivéssemos plateia, se errássemos, voltávamos tudo de novo, um era cantor principal e o outro o *backing vocal*. As músicas que cantávamos frequentemente eram ouvidas no rádio 'Nord Som', amarelo, que ficava no velho armário de madeira vermelho na cozinha. Que meu pai sempre o ligava ainda no escuro, antes do amanhecer.

Essas canções faziam jus às nossas vivências, embalando os primeiros momentos do dia com suas melodias que se entrelaçavam ao ritmo de nossas rotinas. Músicas como 'Saga de um vaqueiro', 'Mulher de gado', 'Meu vaqueiro, meu peão', 'Meio dia' e 'Massa de mandioca'. Todas interpretadas pela banda musical 'Mastruz com Leite' que nesta época, final da década de 90, tocavam nas rádios. As músicas fazem referência a cultura nordestina como a vaquejada, evento cultural sumariamente nordestino, principalmente na nossa comunidade, que até os dias atuais existe um pequeno parque de vaquejada. Este idealizado por seu 'Severino Militão' (em memória), vaqueiro apaixonado pela lida com gado, morador da comunidade e enfrentante da luta campesina. Também faz referência a vida sofrida dos nordestinos, sobretudo, do pequeno agricultor, como cita as músicas Meio dia e Massa de mandioca.

Nessa mistura de vivências, nos sentíamos vaqueiros, cantores, aboiadores dificilmente passava por nossas cabeças que estávamos sozinhos no meio da mata, vulneráveis a qualquer perigo, mas estávamos felizes. Por isso, nossa mãe ficava apreensiva até o momento de nos ver chegar por trás das grandes algarobas no curral. Quando chegávamos cantando, de longe ela ouvia e às vezes dizia: "Chegaram os cantores. Graças a Deus!" e então descansava o

coração. Meu pai, sempre tranquilo, estava na sua lida normalmente como se seus filhos de 7, 8 e 10 anos não estavam correndo sozinhos em jumentos em uma vareda⁵ no meio da mata por alguns quilômetros distantes.

Diariamente podíamos tirar os chinelos e correr para fora da velha e grande casa. Poder sentir a areia fria, somado ao cheiro de terra molhada. Correr livremente entre os animais, pelas estradas. Tomar banho de chuva à tarde, subir nos grandes pés de cajueiro, disputar entre nós e as demais crianças quem conseguiria colher mais cajus, ou nas brincadeiras de casinha. As casinhas eram árvores que escolhíamos e imaginávamos que eram nossas. Um galho era a sala, outro o quarto e quando íamos visitar as comadres - as árvores das outras crianças - tínhamos que quebrar um galho na fantasia de ser a campainha da casa.

Essa infância no campo eram vivências constantes onde as horas pareciam passar lentamente. Na minha vida não existia espaço para preocupação, principalmente com o relógio, pois, no acampamento onde vivi boa parte da minha infância, embora exigisse trabalho árduo para os adultos - meu pai até o presente tempo com seus 72 anos inicia às 4:00h e só finaliza seu trabalho no escuro do anoitecer - para as crianças, havia liberdades infinitas, ricas de brincadeiras e imaginações. A cada amanhecer, corríamos pelos campos abertos, inventando aventuras, explorando cada canto como se fosse um novo mundo. Essas memórias, moldadas pelo sol e pela simplicidade da vida do campo, continuam a ecoar dentro de mim, lembrando-me da pureza e da alegria genuína que só a infância no campo pode vivificar.

Ao revisitar essas memórias, compreendo que elas não se apresentam apenas como recordações pessoais, mas como parte de uma experiência coletiva marcada pela vida e pelas lutas do campo. Nesse sentido, a pesquisa também se constrói a partir desse lugar de pertencimento e compromisso com a realidade investigada. Tal posicionamento aproxima este estudo da perspectiva da pesquisa ativista, entendida como uma forma de produção de conhecimento que não se limita à descrição da realidade, mas que se compromete eticamente com sua compreensão crítica e com a visibilidade das experiências historicamente silenciadas (D'Souza, 2012).

Este acampamento é de reforma agrária formado por 45 famílias que tentavam o direito à terra. A luta no acampamento iniciou-se em 1998 com a ocupação em terras privadas, sem produção do então dono. As famílias insistiram por 3 anos pelo acesso à terra para plantar e produzir, para dela, ter condições de sobreviver e sustentar suas famílias. No ano de 2001, os ocupantes trabalhadores denominados "Sem Terra", tiveram seu reconhecimento pelo Instituto de Colonização de Reforma Agrária (INCRA), onde foram assentadas de fato no Projeto de Assentamento de Reforma Agrária Bonfim. Projeto este que deixa de ser acampamento, com

suas inúmeras barracas e casas antigas da então fazenda, e passa a ser dividido em duas agrovilas, com casas de alvenaria em uma área total coletiva de 1.248ha, sendo essa dividida em 27ha para cada morador e 249,6ha de reserva legal.

Mesmo com as terras em suas posses, as dificuldades persistem, uma das maiores dificuldades apresentadas, a escassez de água, que acaba não permitindo a produção alimentícia suficiente em épocas de poucas chuvas, assim como, muita insuficiência de água para animais. Não muito diferente de tantas outras realidades, a comunidade também possui dificuldade de concordância nas decisões tomadas entre os associados, e por isso, muitos projetos de benfeitoria acabam por se iniciar, mas, não chegam a conclusões positivas e visíveis na comunidade. Boa parte dos assentados sobrevive de projetos sociais do Governo Federal, com pouco investimento ou sem condições de melhorias na produção, o que muito contribui para o abandono e retorno para a cidade ou quando não, fortalece às práticas tradicionais de manejos, o uso de resíduos sólidos jogados a céu aberto, queimadas, desertificação, entre outras dificuldades. Entretanto, nesse lugar existiu e existem histórias, memórias, realizações que fortaleceram identidades pessoais e coletivas, valorizações que apesar de estarem inibidas, pouco claras aos olhos de quem lá está, representa a gama do que é forte, do que ainda estar presente e significa a cultura, os modos que aquela comunidade sobreviveu e persiste.

Mesmo com muitas dificuldades, as 45 casas continuam ocupadas e quase todas persistem por muitas famílias para não deixar a comunidade expirar, isso é movimento de luta e coletividade que sabe e vive os desafios e bonanças de ter sua subsistência através da produção e colheita da terra. Sob esse contexto vivi minha infância e vivo até os dias atuais, mas as dificuldades não se limitam apenas aos adultos, aos seus filhos também recai as complexidades de ser do campo.

Uma realidade singular se apresenta no estudante campesino que não se esforça somente para aprender e se desenvolver nos conteúdos curriculares em cada nível de aprendizagem, mas em todo processo em estudar, quando se inicia pelo trajeto de casa para escola. Raramente as escolas nas zonas rurais são alocadas em cada comunidade que tem alunos, em sua maioria, os estudantes se deslocam para outra comunidade ou para a cidade.

Minhas vivências no ensino fundamental II e médio repercutem esse panorama. A partir de 2003, passei a conhecer também as adversidades em ser do campo.

Com 11 anos me via em cima de uma camioneta, popularmente conhecida como ‘pau de arara’, juntamente com outros adolescentes, adultos e idosos de forma totalmente desconfortável com falta de segurança por estrutura e excesso de pessoas, amontoados sem espaço. Iam para escola em outra comunidade, quando não estava em período de chuvas

intensas, não coríamos o perigo de chegarmos molhados. Quando o carro apresentava problemas, tínhamos que continuar o trajeto a pé, na esperança de conseguir carona e nos socorrer. Lembro que, por muito pouco, não sofri um acidente, pois o carro estava sem as portas. O motorista fez uma manobra irregular e, durante o trajeto, minha bolsa caiu, e meus livros e cadernos ficaram todos amassados. Quando cheguei à escola, todos caíram na risada e naquele dia acabei virando motivo de chacota entre os outros alunos. Vivi essa realidade ao ir para a escola em outra comunidade e, quando estava no ensino médio, me deslocando para a cidade até os meus 15 anos.

Na escola da zona rural onde estudei até o Ensino Fundamental II, todos os alunos eram do campo, enquanto os profissionais, com exceção da equipe de limpeza, vinham da cidade. Também por isso, não havia qualquer noção de Educação do Campo, e a escola não se diferenciava das instituições urbanas, sendo sempre pensada e organizada como uma escola da cidade. Sua proposta curricular não dialogava com o meu contexto de vida, e o calendário escolar seguia o mesmo das escolas urbanas. Assim, nos períodos de chuvas intensas, quando as aulas eram interrompidas devido às estradas intransitáveis, os dias letivos simplesmente se perdiam, sem reposição institucional posterior.

Já no ensino médio, lembro de um dia em que cheguei da escola sentindo uma dor intensa, talvez por fome, já que saía de casa às quatro da tarde e só retornava por volta da meia-noite. A dor era tanta que não conseguia andar; apenas me deitei e adormeci. Meus pais já dormiam e, quando acordei, já era manhã. Essa cena não se repetiu muitas vezes, pois, no sofrimento, os povos do campo aprendem a se adaptar para não persistirem na dor. Passei a levar qualquer lanche de casa, já que, naquela escola, era comum faltar comida e até mesmo água. Na escola da cidade, não havia sensibilidade para essas realidades. Muitas vezes, só sabíamos da falta de aula ao chegar, pois não éramos avisados, não éramos vistos. Sofríamos preconceitos, o que hoje se reconhece como ‘bullying’, e éramos identificados por estereótipos como ‘guegué de sítio’ e ‘matuto’. Sentíamos na pele a diferença de tratamento, tanto por parte da maioria dos alunos quanto de alguns profissionais. No entanto, como sempre fui disciplinada e dedicada aos estudos, chamava a atenção e despertava o respeito de muitos professores, o que, por outro lado, intensificava a ira de alguns colegas, fortalecendo o menosprezo e a falta de respeito. Por sermos do campo, sempre fomos e continuamos sendo subestimados e desrespeitados por uma sociedade alienada pelo pensamento colonialista excludente e urbano.

Partindo disso, é possível perceber que, no espaço educativo, também predominam as relações hegemônicas de poder, e é nele que somos levados a nos articular em nosso desenvolvimento pessoal, social e cognitivo desde a infância. Crescemos interiorizando tudo o

que nos envolve e, quando a educação das crianças não concilia seu mundo cultural com as práticas educativas que as formam, elas se tornam estrangeiras de sua própria cultura, como aponta Freire (1981). A escola do campo deveria ser concebida como parte do arcabouço cultural das famílias camponesas, refletindo seus modos de vida, trabalho, costumes, tradições e, sobretudo, suas necessidades históricas de luta por direitos negados. No entanto, por muito tempo, a educação nesse espaço esteve pautada no regime da obediência, reforçando uma formação voltada para a servidão e limitando o acesso a uma educação integral, como será discutido nos próximos capítulos. Esse modelo se perpetuou ao longo das gerações, evidenciando a prevalência de uma educação centrada no urbano centrismo, na qual as crianças do campo continuam a ser sistematicamente marginalizadas e renegadas.

Diante disso, surge a necessidade de refletir sobre essa que é a primeira e mais concreta forma de institucionalizar as pessoas do campo, a educação, que pela lógica eurocêntrica, são historicamente inferiorizados. Assim, esta investigação assume um compromisso com a escuta, com a visibilidade das experiências das crianças do campo e com a problematização das práticas educativas que atravessam seus cotidianos. Podemos, assim, refletir: seria a educação um dos principais instrumentos para moldar e perpetuar um sistema que mantém intacto o atraso e o apagamento dessas culturas? Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é: compreender como tem se configurado a educação para as crianças que vivem em contexto de campo no município de Angicos, estado do Rio Grande do Norte, tendo como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares do/no campo e sua relação com os modos de vida, saberes e culturas campesinas, buscando refletir se essas práticas se alinham – ou não – com os princípios da Educação do Campo e com a visão decolonial. Em outras palavras, almeja-se examinar criticamente a existência (ou inexistência) da decolonialidade nas vivências educativas das crianças do campo, destacando as divergências entre as diretrizes legais, as falas pedagógicas e o cotidiano das crianças.

Especificamente, buscou-se analisar documentos e diretrizes educacionais, tanto no âmbito nacional quanto estadual, que moldam a educação para as infâncias no campo, buscando entender de que forma os estilos de vida campesinas são levados em conta — ou ignorados — nessas leis. Adicionalmente, foi possível examinar as práticas de ensino aplicadas às crianças, por meio de observações em escolas localizadas no campo, notando semelhanças e diferenças em relação à cultura e ao dia a dia do campo; entender o cenário social e cultural das crianças, através de entrevistas participativas, destacando os significados dados à escola e à infância; analisar a ligação e a relação dos professores com o campo, questionando como suas vivências afetam as práticas educativas; detectar possíveis demonstrações da colonialidade no ambiente

escolar, assim como sinais de ações que desafiam a ordem estabelecida e que apontam para uma educação engajada com a libertação, (decolonialidade); discutir os fundamentos históricos da Educação do Campo e as ideias sobre a infância nesse contexto, conectando-as com as ideias decoloniais; e, para finalizar, sugerir a pesquisa ativista como um caminho de conhecimento e método, vendo-a não só como uma forma de investigar, mas como uma postura ética e política que busca ouvir, dar visibilidade e lutar contra situações de desigualdade, ajudando a aprofundar o pensamento e a prática sobre as infâncias do campo, numa pesquisa qualitativa que busca não só entender a realidade, mas também transformá-la.

O locus da pesquisa compreende três escolas situadas em comunidades rurais do município de Angicos: Rio Velho, a 14 km de seu município Angicos; Riacho do Prato, a 5,2 km; e Cabugi, a aproximadamente 45 km de distância.

A pesquisa ancora-se nas contribuições de Freire (1981), ao afirmar a necessidade de uma educação que reconheça o mundo cultural dos sujeitos e se comprometa com a sua humanização. Nesse viés, dialogamos diretamente com os princípios da pesquisa ativista, na medida em que reconhece o conhecimento como uma prática situada e comprometida com a transformação social. Nessa direção, a escrita acadêmica aqui proposta, também entrelaça vivências e memórias da pesquisadora, entendidas como parte da construção do conhecimento, conforme apontam Freire (1989) e Bogdan e Biklen (1994). Assim, propõe-se uma análise crítica que considere o campo não como espaço de atraso, mas como território de saberes e existência, exigindo políticas e práticas educativas que rompam com a lógica do urbano centrismo e da colonialidade.

No segundo capítulo, traçamos análise de outras pesquisas já finalizadas por meio do Estado do Conhecimento na intenção de revelar o tema em discussões também refletidas por outros pesquisadores, encontrando os caminhos já percorridos e, em sua essência, assentar o que temos diante de um cenário que já existe.

No capítulo 3, a pesquisa se estrutura a partir da discussão de temas que embasam o histórico da Educação do Campo no Brasil que revela trajetórias distintas entre a educação urbana e a Educação do Campo, sendo esta última marcada por desafios históricos decorrentes da colonialidade do poder. Como apontam Prado Júnior (1961), Maldonado-Torres (2007) e Quijano (2007). O modelo agrário consolidou o Brasil como uma sociedade rural voltada para a exportação, onde a educação era privilégio das elites, enquanto a grande massa trabalhadora permanecia marginalizada.

Petty, Tomb e Veras (1981) afirmam que a Educação Rural visava atender à população agrícola. Prado (1995) aponta que o Estado Novo via a educação como instrumento para

resolver problemas econômicos, enquanto o Ruralismo Pedagógico limitava a formação crítica. Melo (2012) e Ribeiro (2012) criticam essa abordagem, que reforçava a exploração das populações rurais. Stedile (2012) defende a reforma agrária e a valorização da pequena agricultura familiar como formas de garantir a dignidade das famílias no campo.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo, inspirada pela Pedagogia do Movimento/Decolonial, se afasta dos modelos impostos pela educação urbana, que muitas vezes negligenciam a diversidade de saberes locais. A Pedagogia Decolonial, ao defender uma "ecologia de saberes", propõe uma educação que reconhece a pluralidade de conhecimentos, incluindo os saberes populares do campo.

No quarto capítulo, discutiremos as infâncias do campo que são marcadas por um modo de vida que integra natureza, trabalho, família e saberes tradicionais, oferecendo liberdade e autonomia às crianças para aprender, brincar e se relacionar com o mundo. No entanto, essas infâncias enfrentam a negação de direitos, principalmente devido à visão urbana que impõe uma infância padronizada, ignorando as particularidades do campo. Sarmiento (2007) discute as diferentes abordagens sobre o desenvolvimento infantil, enquanto Vigotski (2005) destaca a influência do ambiente social e cultural no crescimento das crianças. A cultura e as experiências vividas pelas crianças no campo, conforme afirmam Ubarana e Lopes (2012), são formas de produção cultural única, entendida como um construto social, como argumentam Dalberg, Moss e Pence (2003).

No capítulo 5, elencamos os passos a serem dados na pesquisa, que se configura no campo da pesquisa qualitativa e ativista no sentido de não somente colher sentidos e significados, mas de olhar além dos dados para atuar na ação real dos sujeitos no intuito de atuar na ação reflexiva, isto é, considerando “para quê, para quem, para que tipo de ativismo, e de que modos é que os constrangimentos institucionais matizam o nosso conhecimento do mundo” (D’Souza, 2010, p. 131). Logo após, os procedimentos dados, quem são os sujeitos participantes, em que tempo e as características do lócus. Sem a intenção de ressignificar os resultados e lapidar a realidade do contexto das infâncias do campo, esta pesquisa não teria sua criação, pois a atividade de estudar sobre este tema exige inserir-se para modificar, representando com eficiência de ser uma pesquisa com base no ativismo e nas lutas do campo, pois, diante das amarras colonialistas, a pesquisa se funda na necessidade de libertar (D’Souza, 2010).

2 O QUE DIZEM OUTRAS PESQUISAS: UMA REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, será apresentada a análise de produções acadêmicas realizada como etapa inicial da pesquisa, desenvolvida ainda no primeiro semestre do percurso da minha trajetória acadêmica neste programa de mestrado. O estudo¹ foi realizado por meio de um Estado do Conhecimento (EC), com o objetivo de desvelar as produções acadêmicas acerca das discussões sobre decolonialidade, bem como identificar os principais desafios relacionados à Educação Infantil.

A busca desses trabalhos se deu a partir de Morosini e Fernandes (2014) que define Estado do Conhecimento como “[...]identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (p. 102). A escolha dos descritores que predominam em todo o tema da pesquisa, foram: “Infâncias do Campo”; “Educação do Campo”; “Decolonialidade” e “Efeitos de Colonialidade”, ambos usados diferentemente de acordo com cada base descrita nas tabelas. Infâncias do campo e Educação do Campo foram identificados como termos mais comum nos trabalhos, tendo em vista o quantitativo apresentado com mais de mil em cada uma das buscas. Essa seria uma lupa difícil de investigar, pois esforços humanos não seriam capazes de tal arremate. Por isso, ao adicionar o operador booleano “AND” para combinar com outros descritores chegamos diretamente aos títulos que mais se aproximam do tema de pesquisa.

Não priorizamos recorte de tempo considerando que esse era um dado a ser identificado para observar a delimitação em que os estudos inquietaram o campo científico. As fontes de busca se iniciaram pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e pelo Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) que se apresentam na seguinte tabela:

Quadro 1 - Primeira Base de Dados (BDTD e CAPES)

Bases	Descritores	Achados
BDTD	Infâncias do Campo AND Efeitos de Colonialidade	403

¹ Este capítulo resulta de reflexões inicialmente sistematizadas no artigo “Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas”, publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo, 2025. Referência: ARAÚJO, L. R.; URBAN, S. P.; MEDEIROS, A. M. S. Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 10, e19267, 2025. Disponível em: <https://share.google/sGKdIhpYbCgQAQikv>.

CAPES	Colonialidade
Selecionados	
CAPES	Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas
BDTD	Por uma educação transpessoal periférica : contribuições desde as infâncias de(s)coloniais
	Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora
	Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra : um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder
	“Tem caroço nesse angú”: indícios da colonialidade em documentos da educação patrimonial: uma análise documental á luz da decolonialidade
	A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios
	Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)

Fonte: Elaboração própria (2025).

Haja vista a pouca quantidade de trabalhos ampliamos a busca em outras bases. Para isso, buscamos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em suas reuniões nacionais, nos Grupos de Trabalho (GTs), tendo em vista ser um banco de todas as pesquisas nacionais de Educação no país.

Quadro 2 - Segunda Base de Dados (ANPED)

ANPED	
Achados	391
Movimentos Sociais – GT3	Desatrando a canoa: a escola na aldeia e a aldeia na escola
Educação Popular – GT6	Movimentos decoloniais numa pesquisa com crianças: tecendo possibilidades
	Por uma educação infantil pública como direito e resistência: uma abordagem descolonizadora em periferias urbanas
Educação de crianças de 0 a 6 anos – GT7	-

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ainda insatisfeitos com o quantitativo inicialmente encontrado, buscamos também nos sites de busca de trabalhos acadêmicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no site Google Acadêmico.

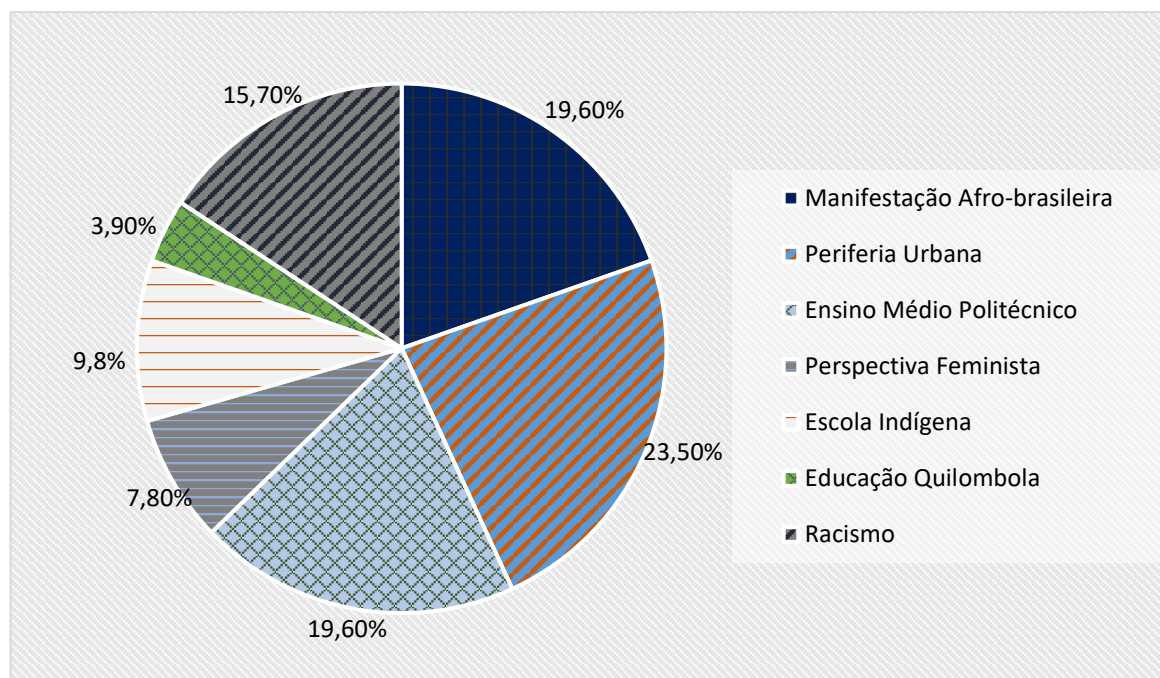
Quadro 3 - Terceira Base de Dados (SCIELO e Google Acadêmico)

Bases		Descritores	Achados
SCIELO Google Acadêmico	Educação do Campo” AND “Decolonialidade	Infâncias do campo” AND “Decolonialidade	392
Selecionados			
SCIELO	Educação dos povos do campo no brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo		
Google Acadêmico	Atendimento e/ou acesso de crianças à educação infantil do/no campo: revisão integrativa		
	A construção das personagens em “amor, plástico e barulho”: uma análise a partir da		

Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse ponto, é necessário utilizar os critérios de Inclusão e Exclusão para focar no objetivo e na temática da pesquisa para não se ampliar em outros interesses. Os demais trabalhos não selecionados se encontravam em discussões distantes do objetivo como temas mais recorrentes se apresentam no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Temas Excluídos



Fonte: Elaboração própria (2025).

O próximo passo executado, a análise dos resumos dos 13 trabalhos antes selecionados, foram agrupados para melhor compreensão após análise e nominados em tabelas por Identificação – **Id**, respectivamente por **A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M**, dos quais, descartamos **C, F, H, I, K, L e M**, 7 no total, que de acordo com seus objetivos, distaciam-se da temática.

Após análise criteriosa dos resumos e objetivos dos trabalhos, chegamos ao conclusão de seis trabalhos que melhor estão adequados a temática da pesquisa. Os demais que continuaram para análise, **A, B, D, E, G e J**, discutem as seguintes temáticas: Fenômeno decolonial; Movimentos sociais camponeses; Educação Infantil nas comunidades rurais;

Conceitos de infância; Cotidiano escolar do campo e pensamento decolonial.

As categorias identificadas foram organizadas de acordo com as temáticas centrais das pesquisas de acordo com os descritores buscados nas bases de dados.

Quadro 4 - Identificação das Pesquisas

Id	Descritores	Base	Autores	Tipo	Instituição	Ano
A	Educação do campo/Decolonialidade	SCIELO	Farias, M. N., Faleiro W.	Artigo	UFSCar	2020
B	Educação do campo/Decolonialidade	Google Acadêmico	Fernandes, P. S. R. <i>et al.</i>	Artigo	UFRRJ	2024
D	Infâncias do campo/Decolonialidade	CAPES	Chaveiro, M. M. R. S., Minella, L. S.	Artigo	UFSC	2021
E	Infâncias do Campo/ Efeitos de Colonialidade	BDTD	Andrade, A. S.	Dissertação	UFPE	2023
G	GT6 – Educação Popular	ANPED	Silva, L. R. G. M., Esteban, M. T.	Resumo expandido	UFF	2023
J	Educação do campo/ Decolonialidade	BDTD	Casallas, Y. M. S.	Dissertação	UFMG	2020

Fonte: Elaboração própria (2025).

Diante da análise realizada, agrupamos os trabalhos de acordo com seus objetivos no seguintes temas: Experiências das crianças nas Escolas do Campo; Como pensar a Educação para as Infâncias do Campo; e Escolas do Campo como espaço de resistência, respectivamente.

2.1 ANÁLISES DOS TRABALHOS

2.1.1 Experiências das Crianças nas Escolas do Campo

Nessa categorização mantiveram-se as produções de Farias e Faleiro (2020), Id A, e Fernandes *et al.*, (2024), Id B, analisam o acesso de crianças à educação em comunidades rurais, buscando compreender como a colonialidade e o urbanocentrismo interferem na Educação do Campo.

Id A - Farias e Faleiro (2020) fazem uma análise crítica em seu artigo sobre a construção e a perpetuação da colonialidade, amparados por teóricos decoloniais. Eles sugerem que priorize a reflexão sobre os moldes que comandam a educação nos territórios rurais através do poder colonial. Para eles, a colonialidade opera principalmente pela negação da subjetividade dos povos campensinos, que são frequentemente vistos como objetos que não têm

conhecimento, pensamento, entendimento; logo, não são dignos de identidade.

Assim, as crianças dispõem de uma limitação que as dissipam duas vezes mais, por serem do campo e crianças. Muito comum serem preenchidas pelas estereotípias “do sítio”, “matuta”, “não tem conhecimento”, entre outros clichês que apagam e desvalorizam as crianças, por não terem voz ou não conhecer a obrigatoriedade da educação em acolher a sua legitimidade como ser de direito, que explore e enalteça suas diversidades. Mas também por serem crianças, quando são ignoradas por serem pensadas como em preparação.

Maldonado-Torres (2007) fala da identidade dos povos colonizados distorcida/apagada pelos colonizadores, que finaliza o apagamento nos adultos mais próximos das crianças, como familiares e profissionais na escola, opondo uma visão eurocêntrica negativa das culturas, desejos, possibilidades, vozes, sentimentos e realidades das infâncias.

Por essa razão, os estudos que olham para essa realidade de modo reflexivo-crítico, precisam urgentemente, obter espaço nas formações iniciais dos profissionais que irão atuar na educação a fim de que esse processo possa sempre ser questionado e embarreirado.

Id B – Fernandes *et al.*, (2024), na revisão bibliográfica que analisaram, apresentam nos resultados a desigualdade de oportunidades que as crianças do campo enfrentam como atendimento inadequado e infraestrutura precária que persistem nas escolas de Educação Infantil nas comunidades rurais. Mas não só isso, problemas de transporte com as condições climáticas para o acesso das crianças à escola. Além disso, professores não recebem formação adequada e as políticas educacionais não são adaptadas às necessidades do campo. O trabalho enfatiza a necessidade de políticas que valorizem as experiências locais, forneçam formação continuada aos professores e garantam condições de trabalho adequadas. Também destaca a importância da necessidade de mais pesquisas e financiamento para avançar na compreensão e garantir uma educação de qualidade.

Essa pesquisa vai ao encontro dos estudos de Silva, Pasuch e Silva (2012), quando tratam dos desafios e igualdade de oportunidade na Educação Infantil do Campo: “Em nossa sociedade, a diferenciação entre os grupos e sujeitos mostra aspectos de desigualdade em relação à questão da qualidade do atendimento nas instituições [...]” (p. 87). Da mesma forma, encontra-se com o cenário descrito por Araújo (2023), ao relatar a limitação na pesquisa devido a falta de aula ocasionada por problema com transporte para alunos e professores em uma escola na zona rural.

Esses contratempos contribuem para que os pais optem por matricular seus filhos nas escolas da cidade, por “aparentar” melhor estrutura na arquitetura, organização padrão e maior concentração de alunos. Outros expositivos culminam no pensamento de que as escolas da

cidade estão mais “preparadas” para a educação das crianças, mesmo tendo que dispor de maior tempo e condição física para enfrentarem horas de transporte, muitas vezes, em má conservação, no trajeto de casa à escola e vice-versa. Pode-se pensar nessa problemática olhando para os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que denunciam a queda nas matrículas da Educação Infantil do Campo. Com base nos anos de 2010 a 2022, os dados expressam uma diminuição de quase 10% nesses anos (Brasil, 2023). Dados como esses indicam que as populações do campo têm perdido espaço na luta pela igualdade social. A queda nas matrículas é um ataque das forças colonialistas, que não perdem sua dominação nos territórios campestinos.

2.1.2 Como pensar a Educação para as Infâncias do Campo

Nesse agrupamento organizaram-se as produções de Chaveiro e Minella (2021), **Id D** e Andrade (2023), **Id E**, abordam temáticas de infâncias, decolonialidade e desobediência epistêmica.

Id D - Chaveiro e Minella (2021) realizaram uma observação participante em eventos como Marchas do Orgulho Crespo e Encontros de Crespas, entre 2014 e 2019, em nove capitais brasileiras, analisando a participação infantil e workshops com histórias africanas pré-coloniais. As autoras discutem a infância sob perspectivas interseccionais, considerando o impacto do colonialismo, adultocentrismo, racismo e sexismo. Elas defendem a sociologia da infância para considerar as crianças como sujeitos sociais e culturais. Argumentam que os marcadores sociais moldam experiências infantis desde cedo e enfatizam a resistência infantil às estruturas opressoras por meio da desobediência epistêmica, como essencial para mudanças políticas, culturais e descolonização.

A decolonialidade apontada pelas autoras se apresenta como um conjunto de práticas e pensamentos que buscam desvincular-se das imposições e legados do colonialismo, valorizando os saberes e epistemologias locais que, muitas vezes, são marginalizados pelas narrativas dominantes ocidentais. No contexto educativo, isso significa criar espaços para que os conhecimentos tradicionais e locais tenham o mesmo valor que os conhecimentos ocidentais, questionando estruturas de poder e hegemonias culturais, de acordo com Formosinho:

A necessidade de que uma pedagogia da participação se inicie pela construção (ou reconstrução) do contexto educativo dos aprendentes, conceitualizando-o como contexto educativo complexo que permita a emergência de possibilidades múltiplas, como contexto que participe no processo de construir participativamente o conhecimento (Formosinho, 2007, p. 22).

A desobediência epistêmica apontada por Chaveiro e Minella (2021) faz referência a desconstrução da ideologia imposta pelo poder colonialista e que, para desfazê-lo, remete aos entendimentos que fazem parte do seu defensor, como pensar e agir de acordo com as forças decoloniais. Essa ação é entendida como estratégia de não aceitação das normas eurocêtricas, como ressaltam as autoras supracitadas, em que as crianças prezam pela continuidade da naturalidade dos seus cabelos, respeitando sua ancestralidade e valorizando seu lugar de origem como sujeito político-cultural. Aí está exposto o poder das formas de educação, que possibilitam a aceitação por meio da reflexão do respeito às identidades e não a valorização dos padrões estéticos europeus.

Manter um ambiente educativo que permita a liberdade e a segurança das crianças do campo é essencial para o seu desenvolvimento integral e bem-estar, garantindo-lhes um ambiente que possibilita a oportunidade de explorar de maneira significativa, respeitando seus ritmos e interesses, ao mesmo tempo em que se sentem protegidas e valorizadas.

Id E - Andrade (2023), discute seis manifestações da infância, que se delineiam desde o encantamento até sua condição de potência influenciada por perspectivas africanas e indígenas. Para ela, essas manifestações valorizam a integralidade do ser humano, valorizam a pluralidade de saberes e práticas e reconhecem a importância de se reconectar com as raízes culturais.

As infâncias, no plural, compreendidas como as diversas manifestações citadas por Andrade (2023), refletem a diversidade das experiências infantis, reconhecendo que elas vivenciam a infância de maneiras distintas, dependendo de seus contextos culturais, sociais, econômicos e geográficos. A Educação do Campo, sendo uma educação que perpassa por colonialidades, considera suas particularidades, atravessadas por caminhos de contato próximo e direto com a natureza e a vivência comunitária diferenciada. Isso implica adaptar as práticas pedagógicas e o currículo para que reflitam e valorizem essas experiências singulares. De acordo com Larrosa (2018, p. 33), “a experiência e o saber (da sensação) que dela deriva, permite apropriar-se de nossa própria vida”, a qual compreende como uma relação dinâmica, ativa e viva dos seres humanos ao gerenciar e construir sentidos e conhecimentos específicos, que se concretizam à medida que vivem e compartilham essas experiências consigo mesmas e com os outros, nas conversas, nas brincadeiras, nas atividades domésticas ou escolares, com as crianças ou com os adultos.

É a partir desses cenários que podemos pensar a decolonialidade como defesa da educação das crianças para desenvolver as ações culturais do campo frente às forças

oposicionistas excludentes.

2.1.3 Escolas do Campo como espaço de Resistência

As análises de Silva e Esteban (2023), **Id G** e Casallas (2020), **Id J** defendem as experiências das crianças nas escolas do campo como participação ativa nos processos educativos articulada a movimentos de ruptura do MST na tentativa de resistir à dilacerada colonialidade do poder.

Id G - Silva e Esteban (2023), enfatizam a importância das crianças participarem ativamente da educação escolar e da pesquisa em todas as fases do estudo para incentivá-las a pensar e a aprender com os outros com vistas a garantir uma educação significativa e democrática. Além disso, defendem a importância de reimaginar a escola como um local de encontro e partilha de vida, onde as crianças possam se divertir e participar ativamente de sua própria educação.

A criança, como todo ser humano, tem curiosidades, vontades, necessidades, assim como pode determinar suas ações nos lugares em que interage e compartilha suas experiências. Para isso, a escola que concebe um potente espaço de interação permite a expressão ativa e autônoma da criança, desde que suas múltiplas linguagens sintam essa liberdade através das diversas expressões que possam ser atentamente compreendidas pelo professor/escola e, assim, “[...] estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper sua participação na pesquisa” (Cruz, 2017, p. 32). A Educação do Campo, sendo um movimento de lutas, não se constitui sem diálogo, compartilhamento e construção coletiva. Por isso, Silva e Esteban (2023) também defendem uma educação libertadora, em contraposição à pedagogia hegemônica, e destacam a importância da educação popular e dos estudos decoloniais como uma das, se não, a melhor forma de defesa defendida por esta pesquisa para superar a concepção bancária de educação.

Id J - Casallas (2020), em sua dissertação, ressalta as iniciativas educacionais em escolas rurais coordenadas pelo MST, em Mato Grosso, como forma de resistência à colonialidade e seus sistemas de poder. Destaca-se a crítica à educação tradicional em áreas rurais, que muitas vezes reproduz uma ideologia colonizadora, negligenciando os saberes locais e promovendo a migração para áreas urbanas. Ela tem como objetivo analisar a transição da educação rural para a Educação do Campo no Brasil e examinar as práticas pedagógicas de uma escola como formas de resistência à colonialidade. “As lições aprendidas nesse processo contribuem para a criação de uma cultura de mobilizações e para a construção no dia a dia, dos

espaços próprios de participação das crianças” (Rosseto, 2013, p. 116).

Na educação promovida pelo MST, existem os espaços Ciranda Infantil, que promovem uma educação formadora e possibilitadora da educação para as crianças do campo, que se constituem como as crianças “Sem-Terrinha que desenvolvem e assumem o sentido de pertença a luta camponesa” (Rosseto e Silva, 2012, p. 128). Nesse espaço, as crianças podem ser livres e desafiar suas potencialidades através da imaginação nas brincadeiras, na construção de brinquedos e na invenção de novas possibilidades de aprender, convivendo relacionando sua sabedoria e suas atividades diárias com suas famílias.

Apesar da amplitude pela escolha das bases (BDTD, CAPES, SCIELO, ANPED e Google Acadêmico) e da considerável quantidade de trabalhos que discutem a Educação Infantil do Campo, a análise concentrou-se em 6 estudos que contribuem para aprofundar nossa compreensão sobre os desafios dessa modalidade de educação. Contudo, essa seleção também se apresenta como uma importante perspectiva para refletirmos sobre a continuidade da pesquisa.

É perceptível os recentes estudos realizados com o tema decolonialidade, pois datam de 2020 em diante, bem como desenvolvidos em universidades da região Sul, como Santa Catarina; Sudeste em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, com exceção de uma desenvolvida em Pernambuco, o que mostra carência de estudos dessa natureza nas demais regiões e Estados do país.

Apromixam-se bastante no que consta do arcabouço teórico decolonial, que prima pelas populações do campo, bem como a nítida defesa pela decolonialidade, a notável preocupação com as dificuldades que perduram nas escolas do campo, especialmente em relação à infraestrutura, à formação de professores e a defesa pela Educação Popular do MST que propõe a educação pela liberdade, a autonomia e a criatividade das crianças em total união com os ritmos e espaços das famílias. Compreendemos essas discussões bastante pertinentes que garantem a formação que respeita suas realidades e experiências, promovendo uma visão decolonial.

Portanto, é evidente a fortaleza dessa pesquisa que ampara importantes apontamentos a nível nacional, para ser dada continuidade a partir de então, no contexto específico da pesquisa, buscar compreender, aprofundando-se na realidade local, as razões pelas quais persistem as negações profundamente enraizadas na humanidade — tanto daqueles que causam o dano quanto daqueles que aceitam ser feridos.

3 FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, COLONIALIDADE E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse primeiro capítulo teórico, discutiremos como o Brasil foi se constituindo a partir de uma base predominantemente rural, o que implica compreender também a gênese da educação nesse contexto. Assim como a formação do país ocorreu sob fortes marcas de exclusão social, limitação cultural de determinados grupos e privilégio de outros, a educação foi sendo estruturada de modo desigual, funcionando como estratégia para atender a interesses específicos. Tais desigualdades retratam a lógica da colonialidade que historicamente atravessa a vida dos povos do campo. Entretanto, indícios de decolonialidade fizeram surgir os movimentos sociais que se destacam em tensionar essa lógica excludente, fazendo emergir uma concepção de educação voltada à valorização dos sujeitos que vivem no campo, sujeitos participantes da pesquisa.

A história da educação no Brasil revela trajetórias distintas para a educação urbana e a Educação do Campo. Essa última é marcada por desafios que sobreviveu a diversos cenários que repercutem até os dias atuais na imagem disseminada pelo país. Sua origem remonta à educação rural, que se diferencia da urbana em aspectos cronológicos, políticos e econômicos, estando inserida em uma conjuntura de imposição e exploração que merece destaque. Para compreender os desafios históricos da educação do campo, é fundamental analisar a formação de um Brasil onde as bases dessa estrutura foram implantadas.

3.1 FORMAÇÃO DE UM BRASIL COLONIAL RURAL

Os primeiros indícios da educação no Brasil remontam à atuação dos jesuítas no início do período colonial cuja missão era impor um novo conhecimento e uma nova cultura aos povos indígenas. Essa educação, alinhada aos interesses da colonização, inseria-se em um Brasil essencialmente rural.

Predominante por muitos séculos, o cultivo da terra foi o eixo central da economia colonial para exploração e exportação das riquezas do Brasil para Portugal e outras colônias afora. O historiador, sociólogo e geógrafo Caio Prado Júnior (1961), destaca que a formação do Brasil colonial esteve fundamentada na economia agrícola, estruturada sob práticas intensivas de exploração da terra e da mão de obra. Nesse contexto, a educação não se desenvolveu a partir das realidades e necessidades locais, mas sim como um reflexo da dominação colonial, rural, baseada em valores e conhecimentos impostos externamente. Assim,

a educação oferecida germinava do conhecimento excrementado de outras realidades, importâncias e significações que não era do Brasil, bem como era toda dominação colonial, rural.

Nestas condições, "colonização" ainda era entendida como aquilo que dantes se praticava; fala-se em colonização, mas o que o termo envolve não é mais que o estabelecimento de feitorias comerciais[...] era preciso ampliar estas bases, criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundassem e organizar a produção dos gêneros que interessassem o seu comércio. A ideia de povoar surge daí, e só daí (Prado Junior, 1961, p. 18).

A exploração colonial não apenas moldou a economia e a ocupação do território, mas também influenciou profundamente as formas de organização social e a própria concepção de educação no Brasil. Nesse contexto de exploração, a educação também foi estruturada como um instrumento de controle e dominação. A ação dos jesuítas na catequese dos indígenas exemplifica essa tentativa de imposição cultural e apagamento dos saberes locais. Paralelamente, a população escravizada foi sistematicamente privada do acesso à educação formal, mantendo-se à margem dos processos de letramento. Enquanto a economia agrícola sustentava a estrutura colonial, a educação se limitava às elites latifundiárias e a grande massa trabalhadora que permanecia excluída do ensino, perpetuando um modelo de desigualdade que ecoaria por séculos.

Sobre isso, segundo Freire (1967, p. 67), “Os nossos colonizadores não tiveram —e dificilmente poderiam ter tido —intenção de criar, na terra descoberta, uma nova civilização. Interessava-lhes, em um primeiro momento, a exploração comercial da terra”.

Foi dentro desse imenso projeto colonial, talvez, o mais ambicioso da história humana, que o capitalismo se uniu a formas de dominação e subordinação, como aponta Maldonado-Torres (2007). Essa combinação não só sustentou, mas também justificou o controle das populações colonizadas nas Américas, criando uma estrutura que se refletia em todas as áreas da vida social, incluindo a educação.

Para Quijano (2007), ao longo da história, certos atributos como força de trabalho, posição social, idade, gênero, cor da pele e do cabelo, foram um dos importantes elementos utilizados para classificar socialmente os indivíduos e justificar as relações de poder, primeiramente denominado por raça, dando origem a todas as demais formas de classificação e exclusão que se emprega na sociedade fortalecendo a colonialidade do poder, saber e do ser. A educação, nesse processo, não foi um espaço de inclusão, mas uma ferramenta de controle,

fortalecendo a desigualdade e a subordinação das populações colonizadas, perpetuando a lógica de dominação que ainda ressoa nos dias de hoje.

Com base em Prado Junior (1961), para quem vivia no campo a cultura era voltada para as tradições agrícolas, ao ritmo da natureza. Já nos centros urbanos, houveram influências vindas de fora a partir do fluxo marítimo dos navios - que iam e voltavam com pessoas de outros países - resultando em uma cultura mais diversificada, o espaço das trocas culturais e comerciais. As diferenças entre esses dois mundos não só moldaram a organização social e econômica, mas também deram forma à cultura daquele tempo.

Apesar dessas distinções culturais, o controle da produção agrícola e a subordinação da população escravizada continuava sob o poder centralizado nas mãos das elites rurais e dos senhores de terras que mantinham o campo como o coração da economia, enquanto as cidades serviam como pontos de escoamento da produção agrícola.

Quijano (2007) nos lembra que, desde a formação das Américas, a força de trabalho de homens e mulheres foi sistematicamente explorada para gerar lucro, dominação e poder para os colonizadores.

No processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário [...] e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário” (Quijano, 2007, p. 118).

Primeiro com os indígenas, durante a formação, depois com os negros e pobres a partir da escravidão e servidão com a exacerbada exploração de trabalho e classificação de raças, depois os povos camponeses com a oferta de trabalho ou terras, mas sem autonomia, dividindo suas colheitas e sempre dependentes dos grandes proprietários de terra. Ele também explica que essas estruturas foram deliberadamente criadas para gerar o mercado mundial, articuladas com o capital.

Nessas terras que muito foram exploradas, pós colônia, perpetuaram-se modos de vida, de economia, de poder e política que mantinham o caráter rural da sociedade, a educação, um dos principais mecanismos de dominação, principalmente porque foi por muito tempo dado o direito aos filhos dos grandes proprietários de terra, enquanto as camadas mais pobres permaneciam afastadas desse direito, perpetuando a desigualdade e a subordinação social.

Prado (1995), aponta para vestígios de mudanças que estariam por vir com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, como em outros países, chegara revolucionando no Brasil, a industrialização. Foi a partir de 1937 sob o forte comando de Getúlio Vargas, e em 1956 com

Juscelino Kubistchek, um novo capítulo se desenhava. Abrem espaço para as empresas estrangeiras se instalem no país sob forte investimento em maquinarias e modelo de produção fordista, dando uma nova cara ao mercado. Os centros urbanos deixaram de ser apenas centros comerciais e passaram a se tornar centros de produção. A monocultura já não era mais o foco, mas sim a produção em massa, e as máquinas, que antes eram auxiliares no campo, tomaram fortemente o lugar da força de trabalho.

A partir disso, as forças ruralistas perdem bastante poder no sentido político e econômico, mas não desaparecem. Embora a agricultura continue sendo uma das maiores fontes de exportação do país e a monocultura, hoje industrializada, ainda se mantém, devastando terras e gerando lucros para um número reduzido de pessoas, como no tempo colonial. Ainda como Prado Junior (1961) afirma, algo permanece: o controle e o lucro continuam a ser concentrados nas mãos de poucos e ricos, muito ricos.

O Brasil segue sendo um dos maiores exportadores globais de produtos alimentícios de origem agrícola. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) destacou, em seu relatório de 2023, o papel central do Brasil nesse comércio internacional. Por exemplo, a soja representa 50% da exportação mundial, e o café ainda está entre os produtos mais exportados, com 30%. Porém, essa produção continua sendo baseada na monocultura, agora industrializada, em que as máquinas tomaram espaço da mão de obra humana e continua devastando grandes áreas de terras e lucrando para pouquíssimos como no tempo colonial, nesse aspecto.

Não obstante, o problema mais profundo aqui é que, mesmo tendo sido um país com riquezas e atividades predominantemente rurais, a educação para os povos considerados “rurais”, só começou a ser pensada a partir da necessidade de mão de obra. Não se tratava de um esforço para educá-los como acontecia com os filhos das elites, ou para terem acesso a outras culturas e conhecimentos. Mesmo com as mudanças nas legislações ao longo do tempo, a educação para os povos rurais nunca foi uma prioridade. Isso revela que o espaço chamado rural era visto unicamente como lugar de produção, como se não existisse vida, famílias, histórias e culturas.

Para a professora Prado (1995), essa necessidade de mão de obra surgiu com a chegada das maquinarias ao campo, na emblemática reconfiguração do campo para atualizar-se à modernidade à época da industrialização. As pessoas que ali trabalhavam precisariam saber operar essas tecnologias, para isso, o conhecimento oferecido a elas funcionava como um filtro: muitos saíam para as cidades em busca de emprego, enquanto os que ficavam, ficavam por extrema necessidade e afetividade ao lugar. No entanto, para o manuseio dessas novas

operações, precisariam se atualizar. Surge, então, necessidade de uma educação que qualificasse essas pessoas para o trabalho

A partir da constituição de 1946, a educação no Brasil passou a ser vista como um direito universal. Como afirmado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, essa constituição (a 5ª do Brasil) defendia a educação como um direito de todos, com ideias liberais e democráticas. A educação básica, para crianças de 7 a 13 anos, passou a ser gratuita e obrigatória (Melo, 2012). No entanto, “a educação manteve o caráter humanista, conservador. Esta situação favoreceu a relação de dominação porque nos tornamos reprodutores de conhecimentos, dissociados da nossa realidade” (Melo, 2012, p. 37). A partir disso, veremos como a educação, pensada dentro de um país estruturalmente rural, continuou a reproduzir hierarquias e desigualdades, que apesar das mudanças ocorridas, perdurou com padrões historicamente excludentes principalmente ao campo.

3.2 FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NO CAMPO

De acordo com Petty, Tomb e Veras (1981) a Educação Rural se destina à população que vive e mantém seu sustento por meio da agricultura. No Brasil, sua origem remonta às escolas de Primeiras Letras², criadas no século XIX, conforme aponta Souza-Chaloba (2023). Essas escolas ofereciam ensino primário básico nas áreas rurais do país, visando, sobretudo, a redução do analfabetismo. No entanto, seu principal objetivo não era formar indivíduos pensantes, mas apenas fornecer um aprendizado funcional de leitura, escrita e cálculo, suficiente para atender às demandas do trabalho no campo.

A partir de 1930, surge o modelo de política econômica e educacional a ser implantado no país, sob forte defesa de modelo inovador para resolver cenários preocupantes à época, o chamado Estado Novo³. Dentre as formas de se instalar no país, embalado pela defesa da era Vargas e alguns intelectuais da época, a educação passou a ser vista como um dos principais instrumentos para lidar com os desafios políticos e econômicos do período (Prado, 1995).

Nessa conjuntura, destacamos o paradoxo de que apesar de o Brasil ter se constituído em sua grande extensão de sobrevivência rural, sempre sobreviveu com desigualdades sociais que separavam visivelmente os espaços rurais do urbano.

² Estabelecidas formalmente pela lei de 15 outubro de 1827, representaram as primeiras instituições financiadas pelo governo dedicadas ao ensino básico.

³ Período ditatorial brasileiro sob o comando de Getúlio Vargas que durante os anos de 1937 a 1945.

De acordo com Souza - Chaloba (2023), em 1949, 68,7% da população brasileira vivia no campo, mas apenas 36% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas em escolas rurais, enquanto, nas zonas urbanas, o número de matrículas chegava a 64%. Dados que evidenciam a pouca importância que foi por muito tempo naturalizada no país com a desvantagem de oportunidade para as populações do campo. A migração interna do campo em direção as cidades — um fenômeno que se intensificou a partir de meados do século XX devido às precárias condições de vida e trabalho no meio rural — era consequência direta dessa desvalorização. Como apontado por Melo (2012, p. 59), onde muitos trabalhadores rurais “não dispunham de condições para trabalhar na agricultura, menosprezada pela política econômica da época”. Essa migração intensa fez surgir o Ruralismo Pedagógico, fundado pela lógica do Estado Novo e Escolanovismo⁴, que buscava adaptar a educação às necessidades do campo, ainda que dentro de um modelo limitado e voltado para a manutenção da ordem social vigente (Ribeiro, 2012).

Durante a implantação do Ruralismo Pedagógico, predominava a imagem deturpada do homem camponês, estabelecida pelos estereótipos de quando vivente no campo, seria ignorante, esculachado, insociável, incapaz, que para se encaixar no estado civil, deveria se modular pelos modos de quem vivia na zona urbana (Prado, 1995). Ao que descreve Ramírez em um artigo publicado em 2003 sobre Beatriz González, artista e historiadora da arte na Colômbia, que defendia temas políticos e sociais de costumes culturais da época, entre estes a preocupação com os povos que vinham do campo para a cidade com notável falta de cultura literária e artística.

Se a escrita, de modo geral, podia ser entendida como uma forma de regulação, no manual de urbanidade esse papel de controle se intensificava. O caráter normativo do manual implicava a classificação dos sujeitos ou atores sociais de acordo com as funções que deveriam desempenhar para assegurar o chamado progresso social (Ramírez, 2003, p. 329, tradução nossa).

Nesse recorte, Ramírez aponta o descontentamento de González com o impacto da modernização e para “igualar” todos na sociedade elitizada urbana, o uso de manuais de urbanidade para disciplinar os cidadãos e reforçar normas sociais, enquanto movimentos literários, como o modernismo. Este recorte contextualiza o pensamento colonialista sobre os povos do campo que eram vistos como não pertencentes a sociedade.

⁴ Movimento educacional renovador que ganhou força a partir de 1930, buscando modernizar o ensino tradicional.

A educação destinada as escolas rurais não seriam diferentemente consideradas pela sociedade e pelo próprio governo que limitava o acesso e a qualidade do ensino aos povos da zona rural. Antes era educação para ensinar o básico de formação humana com as escolas de Primeiras Letras, depois com o Ruralismo Pedagógico, as diversas escolas rurais viriam a formar o homem para ser sabedor somente das técnicas necessárias para a lida na agricultura ou nas maquinarias.

Essa organização fortalecia a intenção econômica em limitar as populações do campo a conhecimentos mais gerais para não formar o senso crítico, pensante e desenvolver outras formas de sobrevivência, fugindo do controle de produzir para fortalecer a cadeia econômica, política do país (Prado, 1995). Cenário que permanece visível, forte e muito defendido pelas representações políticas, ainda hoje.

Concernente a isso, Souza-Chaloba (2023) infere que historicamente, as escolas da zona rural, sempre se constituíram sob cópia das escolas urbanas com necessidade de adaptação para preparar o homem do campo a produzir prioritariamente no campo. Assim, para a autora, na organização do ensino primário, estabeleceu-se uma distinção entre grupos escolares e escolas isoladas. Nesse contexto, “as escolas isoladas serviriam mais às localidades de população rarefeita, como nas áreas rurais. [...] foram consideradas um modelo de menor qualidade, provisório e supostamente fadado a desaparecer” (Souza-Chaloba, 2023, p. 11).

Conforme Prado (2023) uma outra consequência do Estado Novo foi a tentativa de reorganizar a divisão de terras, aliado à educação para as populações mais pobres. No entanto, tal iniciativa era vista como produção capitalista, que priorizava a separação de latifúndios na tentativa de estimular o investimento na utilização de maquinarias e insumos para produção agrícola em grande escala, bem como, aumento do proletariado camponês nas extensas produções. Essa intenção era de que as pessoas permanecessem no campo, ou vir da cidade para produzir sua subsistência a partir de incentivos públicos (Ribeiro, 2012). Contudo, essa política foi fundada pela violenta intenção de dominação, sustentada pela colonialidade, pois com o controle político e econômico sob os grupos colonizados, garante a manutenção do poder.

Conforme Ribeiro (2012), existia a essa época no país, 120 milhões de hectares de terra em grandes propriedades improdutivas, e 4 milhões de famílias desejando alguns hectares. Os movimentos que lutaram incessantemente pela reforma agrária foram os movimentos populares: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), de pescadores, quilombolas, entre outros, mas é enfraquecido historicamente pela política burguesa industrial do país, que não queriam perder terra/poder. É

paradoxal competir por espaço em um país de dimensões continentais, pois a lógica da vitória individual e do lucro ditam as regras.

O movimento de Reforma Agrária, defende a aquisição de terras, para desenvolver a pequena agricultura familiar, com adoção de técnicas agrícolas baseadas na agroecologia em equilíbrio com a natureza, sem uso de venenos agrícolas. Essa é uma das poucas oportunidades para milhares de famílias em condição de pobreza que vivem no campo. Ela pode promover a independência e a liberdade de suas famílias, longe das espertezas de um sistema que busca controlar e explorar as populações mais carentes.

A Reforma Agrária é compreendida como um programa governamental que busca enfrentar a histórica concentração fundiária por meio da democratização do acesso à terra. Conforme explica Stedile (2012, p. 660), “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso”, que se baseia essencialmente na desapropriação de grandes propriedades rurais, os latifúndios, para que sejam divididos e entregues a quem não tem terra e trabalha no campo. O autor ressalta que essa divisão de terras acontece principalmente através da desapropriação com pagamento de indenização, embora existam outras formas, como a expropriação ou o confisco, dependendo das leis de cada país. Ao contrário dos projetos de colonização, que só distribuem terras do governo, a Reforma Agrária exige acabar com a grande concentração de terras ou, ao menos, lutar contra ela.

Ao analisar as experiências históricas a partir de Stedile (2012), é notável como a implementação da Reforma Agrária se moldou de maneiras distintas, refletindo as condições políticas e econômicas de cada época. O estudo aponta diferenças cruciais entre modelos clássicos, implementados em paralelo à industrialização, e abordagens populares e radicais, impulsionadas por movimentos de trabalhadores rurais e mudanças políticas abrangentes.

As reformas clássicas, segundo o autor, tinham como objetivo não apenas garantir acesso à terra, mas também fortalecer o mercado interno, promovendo uma “distribuição mais justa de um bem da natureza que, a rigor, deveria ser de toda a população que vive naquele território” (Stedile, 2012, p. 661). Já as reformas parciais e as políticas de assentamentos rurais caracterizam-se por sua limitação estrutural, uma vez que não alteram profundamente a concentração fundiária, funcionando muitas vezes como respostas pontuais a conflitos sociais.

No caso brasileiro, Stedile (2012) afirma que nunca houve um verdadeiro processo de Reforma Agrária, já que forças conservadoras impediram avanços nesse sentido, o que explica a permanência e até o agravamento dos índices de concentração da terra. No entanto, a defesa pela Reforma Agrária no Brasil, acontece por parte dos movimentos sociais.

Concernente a essa necessidade de aquisição de terras defendida pelos movimentos sociais, a luta pela educação que quebrasse àquele sistema rudimentar de atraso, viabiliza o conhecimento a partir das necessidades e realidade dos povos do campo sem limitar o conhecimento a um só montante técnico ao que a educação rural perpetuava.

Assim, a Educação do Campo surge como uma batalha que reinventa os desafios de um sistema que ainda subestima a importância do campo.

3.3 A RE-EXISTÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A trilha pela educação voltada para os anseios das pessoas viventes e/ou trabalhadoras do campo, se enraíza em meados da década de 60, impulsionada por justiça social e pelo direito à educação. Essa busca, ainda centrada na educação básica, foi defendida por intensos movimentos sociais. Entre eles, alguns que deram o ponto de partida: Movimento de Educação de Base (MEB).

O Movimento foi precursor, no Brasil, da educação à distância, por meio das escolas radiofônicas, destinadas especialmente aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, comunidades quilombolas e comunidades indígenas (MEB, 2024).

Outro importante fundador da Educação do Campo em seus primórdios, foi a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), mais antiga e influente organização de trabalhadores rurais no Brasil, fundada em 1963. Desempenhou um papel fundamental na mobilização das populações rurais em torno de questões sociais, econômicas e educacionais. Tem defendido a educação do campo como uma forma de garantir o direito à terra e ao desenvolvimento rural sustentável, articulando propostas para uma educação que respeite o modo de vida das populações camponesas.

Como forte protagonista dos Movimentos Sociais, o MST lutou incessantemente pela educação do campo. Desde sua criação, em 1980, o movimento reconheceu a educação como um direito central para a emancipação e o fortalecimento das famílias camponesas. Amparados pelo pensamento de Paulo Freire, defendem a educação popular inspirada em uma pedagogia que liberta os protagonistas que são os próprios estudantes e o centro do estudo é a sua própria história, focam no desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Conforme apresenta Urban (2023, p. 6-7), antes mesmo da fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1981, já havia a proposição de uma educação voltada à infância, em preocupação com o “cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra” (Kolling; Vargas e Caldart, 2012, p. 500).

Desta forma, cabe ressaltar que “o MST concentrou as suas lutas educacionais para a constituição de escolas básicas do campo, bem como pela conquista de parcerias com universidades públicas, na busca pela formação superior” (Urban, 2023, p. 7)

E quando falamos em formação superior, precisamos destacar que, em 23 de janeiro de 2005, fundamentada na educação popular e tendo como foco desenvolver a luta camponesa (como também a classe trabalhadora de forma geral), é inaugurada a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), ou seja, a universidade popular camponesa do MST (MST, 2020; Urban, 2023).

Em 1983 é fundada a liga de camponesas mulheres do campo, formando o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), que ousaram enfrentar a violência ocasionada pelo capitalismo, machismo, patriarcado, racismo e todas as opressões em cada momento da história no campo como consequência da industrialização, (MMC, 2023).

Juntos se uniram a outras organizações num percurso longo por décadas, em busca de uma qualidade de vida digna para as diversas populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos entre outros. Pela reivindicação de direitos no acesso à terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras.

A chamada “educação para o meio rural” passou a ser fortemente questionada, a partir dos inúmeros movimentos sociais que tiveram forte impacto durante as décadas de 80 e 90, com base no conceito histórico e político das mulheres, homens e crianças do campo. Desta forma, passa-se a utilizar a expressão “campo” em contraposição a “meio rural” com o objetivo de incluir “[...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 25).

De acordo com Caldart (2012), o conceito de Educação do Campo é entendido que não se destina ‘para’, nem tão pouco ‘com’ os povos do campo, mas ‘dos’ povos do campo, pois se fundou no “barro” campesino, partiu do “chão” das casas, das pequenas reuniões, do sufocante sol ardente, das longas caminhadas em busca dos animais, do trabalho rural, da tentativa de fixação forçada do homem no campo para não inflar a cidade, do pedido de socorro

por vida digna de suas famílias, porque surgiu das famílias e do trabalho do próprio campo. Sua necessidade sempre foi prática, não se fixou pela discussão teórica, mas pela lida vivida (Caldart, 2012).

Gomes (2020, p. 268) esclarece ainda mais quando diz “que indica a apropriação de outro lugar: a educação é ‘do’ campo no sentido de garantir a posse, mas, sobretudo, de protagonismo, de pertencimento”, logo de identidade.

Mais que um nome, a EC, parte da premissa de educação para demanda popular que durante toda história teve suas falas negadas e diminuídas pelas classes mais favorecidas, por isso os planejamentos e práticas só podem ser pensadas e propostas quando a escola entende e atende aos anseios de seu público (Araújo, Araújo e Lima, 2022, p. 05).

Os Movimentos Sociais do campo impulsionaram não só a divisão de terras, como a ressignificação da educação. Durante décadas, a educação rural foi tratada de forma periférica, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações camponesas, com políticas públicas voltadas para esse segmento, pautadas por uma visão urbana.

No entanto, os Movimentos Sociais dos povos do campo, unidos a outras forças que enfrenta resistente esse modelo de educação, faz surgir outra educação que estivesse alinhada aos desejos da população do campo, por uma Educação do Campo. Mais precisamente, a partir da década de 90, o conceito de educação do campo ganha força em outros grupos da sociedade que buscam colocar em discussão a educação aos povos do campo sob uma perspectiva crítica, valorizando a autonomia, o protagonismo dos sujeitos do campo e o direito à educação como um processo formativo que respeita as identidades e saberes locais.

Ainda com o discurso de educação rural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Art. 28, dispõe da oferta de educação básica para a população rural que orientava sob o artigo I: “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, mas revogado e vindo a ser incluído o termo Educação do Campo apenas em 2023 pela Lei nº 14.767. Já no artigo II: dispõe sob a “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” e no artigo III: “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (Brasil, 1996).

A partir dessa inserção na lei da educação nacional, as escolas situadas em zonas rurais, estariam recebendo pela primeira vez, orientações seguras e formais para seguir e organizar seu currículo pedagógico e o seu calendário de aulas de acordo com as necessidades de cada

comunidade e não mais de forma universal. O campo estava sendo ineditamente, considerado por uma política pública.

Em 1997, realizou-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). O evento foi organizado pelos seguintes órgãos: MST; Universidade de Brasília – UnB; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. O encontro possibilitou abrir as portas para além do debate sobre a educação, mas para a qualidade do ensino, pela primeira vez, com base no contexto de vida política, econômica, social e cultural (Kolling, Nery; Molina, 1999). As pessoas do campo foram notadas e a partir desse movimento entraram de fato com dignidade para a política pública da educação do país, fato que até então não tinha acontecido.

O MST foi o órgão responsável em dispor das pautas, cujas preocupações eram: apresentar as expectativas de uma educação adequada para os povos do campo; a preocupação com os dados de baixa matrícula no campo como já discutido por Souza – Chaloba (2023); denunciar o fechamento de escolas que acontecia deliberadamente sem acompanhamento de órgãos específicos; bem como também, a preocupação com o uso exagerado de agrotóxicos nas plantações (Silva, 2020).

Decorrente do I ENERA, surgiu a primeira versão do Programa Nacional de Educação Nacional na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da portaria 10/1998, em abril do mesmo ano com o objetivo em responder os desafios discutidos no I ENERA. “Tal modificação regulamentou o PRONERA e passou a ter o apoio do Estado. Esta nova configuração enfraqueceu a participação dos movimentos sociais e das universidades” (Santos e Silva, 2016, p. 138). Percebe-se aí que a objetivação da coisa pública no que antes era de interesse popular passa a ser burocratizada, afastando aqueles que haviam iniciado o processo de reivindicação. Para voltar a proximidade dos movimentos populares, em 2001, o PRONERA passa a ser vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão federal que fiscaliza, orienta e acompanha comunidades de movimento pela terra.

Em julho de 1998, iniciou-se um marco pela ruptura na então educação rural que foi na I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO. Evento elaborado novamente pelos órgãos CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e a UnB, que se buscou nacionalmente discutir importantes debates e reflexões em prol da educação básica, definitivamente, para o campo, (Kolling, FSC e Molina, 1998). A partir desse evento, outros se desenvolveram na maioria dos estados brasileiros e fez emergir outras importantes validações. Foi um evento marcado como divisor de águas para a Educação do Campo, que passou a

reconhecer o campo como lugar de vida, história, cultura, não mais como um mero espaço aparte da cidade, mas lugar de identidade e respeito.

Quatro anos se passaram e, finalmente, surgiu o maior contraponto à então Educação Rural, agora denominada Educação do Campo, a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em novembro de 2002. Essa decisão foi posteriormente reafirmada nos debates da “II Conferência Nacional” (Caldart, 2012). A Educação do Campo passou a ser voltada especificamente para os povos que vivem e trabalham no campo.

Foi no mesmo ano que os movimentos resultaram na institucionalização das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, sob a Resolução nº1, em abril de 2002. Temos então, o primeiro documento nacional que orienta o cumprimento das normas necessárias com vistas atender as singularidades da Educação do Campo. Parágrafo único: “A identidade da escola do campo é definida pela vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes dos próprios estudantes” (Brasil, 2002).

O art. 9º determina que os movimentos sociais podem participar ativamente da estrutura curricular pela união entre estudos conteudistas e realidade social dos estudantes (Brasil, 2002). Esse artigo é crucial para garantir que as raízes da educação popular não fujam de sua realidade permitindo que as dificuldades, problemas, desejos e manifestações, estejam presentes no processo educativo dos estudantes do campo, através dos movimentos que faz acontecer na comunidade.

Os professores terão que participar de formações que instigue o conhecimento local como base para os demais conhecimentos. É exigida a qualificação mínima em cursos de licenciatura para docência no campo em todos os níveis de educação (Brasil, 2002). Esse direito fomenta que a educação dos povos do campo não é menos importante que a oferecida na cidade. O campo, como qualquer espaço de conhecimento, exige também o mínimo de conhecimento acadêmico necessário por parte de quem ministra a aula para ensinar com qualidade.

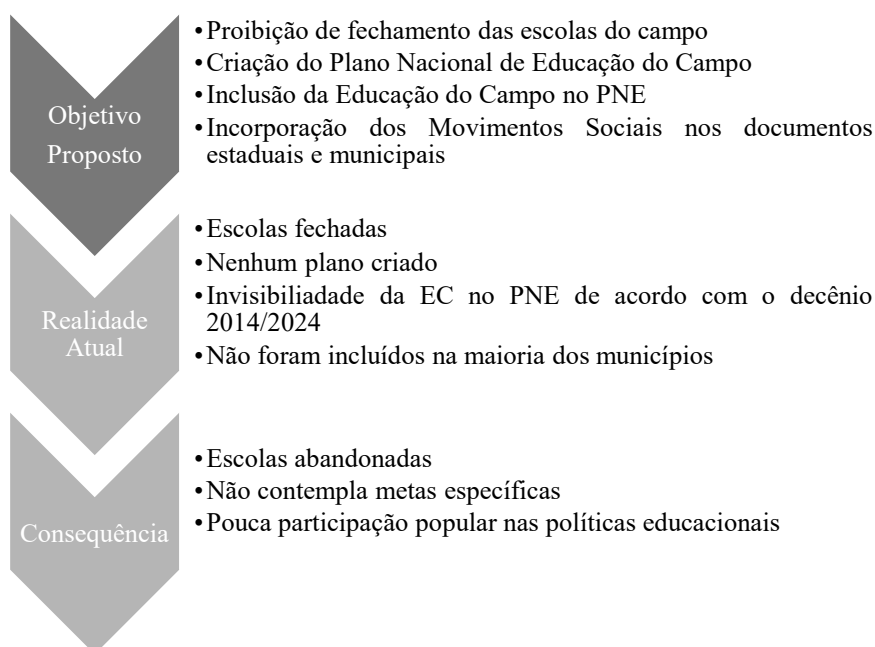
Mas a qualidade, aqui considerada, não é baseada por contextos exteriores do campo, nem também limitada ao conteúdo mínimo desafiador de aprendizagem, mas aquela mediada pela formação práxis – necessidade – curiosidade, que promove o gosto pelo planejamento que se autoavalia e brilha no olho daqueles que participa sacudidos pela grandiosidade do aprender - praticando - vivenciando.

Em 2004, aconteceu em Luziânia, Goiás, a II Conferência por uma Educação do Campo, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”. O evento nacional resultou na declaração que divulgava a concepção que o movimento defendia e as necessidades a serem retomadas como continuidade desde a primeira conferência em 1998. Com o mesmo intuito em

defender “[...]por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio[...]” (Brasil, 2004).

Essa conferência reafirma a luta pela educação em todos os seus níveis (educação básica e superior). Ratificou a necessidade de que fosse assumida como política pública. Apesar de ter como objetivo o fortalecimento da educação para os povos do campo, muitos objetivos não foram atendidos, mesmo tendo como definitivo o que seria feito pelos próprios movimentos que o organizaram, alguns desses desejos que constam no documento, seriam:

Figura 1- Objetivos da II Conferência por uma Educação do Campo



Fonte: Adaptado de Brasil (2004).

Todavia, o evento fez reafirmar a importância da Educação do campo e chamar atenção para o contexto de urgência naquela época e evidenciar os direitos que foram historicamente negados e a contínua necessidade pela qualidade na Educação do Campo. Como os “[...] incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo - e a necessária clareação da - definição do perfil profissional do educador do campo” (Brasil, 2004). A partir dessa conferência a valorização para os professores foi marca evidenciada, tanto que outras políticas foram criadas com esse foco.

Muitas vezes, o professor que vem da cidade para o campo, por não ter esse conhecimento de importância do lugar, não vive a cotidianidade e não conhece os costumes, crenças e valores do campo, não conhecendo, não valida como conhecimento, portanto, não

põe em prática. Acaba que os conhecimentos urbanos são mais considerados, levando o campo a ser deixado de lado e esquecido, transformando pessoas do campo em acanhados pela sua identidade/território. Quando esse cenário se presentifica na educação do campo prevalece a exclusão e negação do ser eu das pessoas viventes do campo, incontestável contexto de colonialidade do poder.

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e com o pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los (Quijano, 2007, p. 130).

A luta contra a colonialidade invisível tem se fortalecido ao longo dos anos. Um exemplo disso foi a conferência que discutiu e reivindicou que, para garantir uma educação de qualidade, era essencial não apenas que os professores fossem do campo, mas também que tivessem seus direitos assegurados, incluindo o piso salarial e um plano de carreira. Essa conquista se concretizou com a instituição oficial do piso salarial para todos os professores da educação básica pública por meio da Lei 11.738/2008. Quanto a formação de profissionais para o trabalho no campo, também surgiu da conferência, vindo a ser concedida pelas diversas parcerias entre políticas de Estado, governo, ações públicas não governamentais e universidades públicas como os programas de cursos técnicos e de capacitação para as pessoas do campo poder ter mais autonomia na própria produção agropecuária.

Na continuidade das leis para a qualidade da educação no campo, o foco passa a ser a formação dos profissionais, que em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), por intermédio do Ministério da Educação – MEC, com parceria das Universidades Públicas. Esse programa se destinou ao ensino superior e criou cursos de Licenciatura em Educação do Campo, dessa forma, organizados por área de conhecimento, reconhecendo a necessidade da formação de qualidade aos educadores para atuar nas diversas escolas do campo.

Ensinar aos povos do campo não é mais como ensinar pessoas sem identidade, por isso quem lhe ensina precisa ter formação apropriada para tal papel social. Reconhecer a identidade desses estudantes é crucial para que o professor possa também ser/conhecer o campo, porque ensinar deve ser antes, sempre pensado como vivência daquilo que se vive, para poder ter sentido (Freire, 2001).

Em 2008, são instituídas as “Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo”,

aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CEB nº 1, de abril. Marco importante para Educação do Campo que teve pela primeira vez o reconhecimento da modalidade de educação do campo, bem como, o objetivo em garantir que as políticas educacionais fossem ainda mais próximas das necessidades e realidade, a partir do currículo pedagógico aliado ao contexto cultural dos povos do campo.

Temos pela primeira vez, maior visibilidade para as crianças e suas necessidades com o Art. 3º em que a oferta da educação “[...] será sempre oferecida nas próprias comunidades rurais, evitando o deslocamento das crianças [...]” (Brasil, 2008). Essa determinação já coloca o espaço onde as crianças vivem em destaque, pois a escola precisa acontecer na sua localidade, de origem com as histórias que ali fazem acontecer - processo rico de identificação. Bem como o Art. 6º § 1º “a organização e funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (Brasil, 2008).

Há, portanto, o reconhecimento de que as crianças vivem em um lugar singular de significados e sua aprendizagem deve partir prioritariamente com base em sua cultura, sem encadear valores e materialidades distantes e estéticos das pessoas do campo.

Até então, para sucumbir a quantidade de alunos era permitido o agrupamento de alunos de diferentes idades e séries, mas considerando a importância da criança menor de 6 anos, é negado que se dê continuidade em tal organização de acordo com o parágrafo 2º do artigo 3º: “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008). Demonstrando o cuidado com a qualidade na educação das crianças pequenas.

Em 2010, o PRONERA se integra à Política Pública de Educação do Campo por meio do Decreto nº 7.352, que ampliou o acesso à formação dos professores do campo com os cursos de Pedagogia da Terra. Esse decreto representa um marco na história da educação do campo, uma vez, que conceitua as populações camponesas e define escola do campo. Estabelece ainda os princípios que abrangem os processos de ensino, considerando as especificidades dos sujeitos nele envolvidos. A Pedagogia da Terra é uma abordagem comprometida com a realidade, os saberes e os modos de vida das populações camponesas, visando fortalecer sua identidade, autonomia e participação ativa na transformação da sociedade.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi outro significativo programa para Educação do Campo, instituído por meio da Portaria nº 86, em fevereiro de 2013. Foi criado com a intenção em facilitar o apoio técnico e financeiro aos estados e municípios com vistas a universalização para o acesso e o melhor resultado da

educação do Campo, por meio da seguridade dos estudantes na escola a partir do ensino voltado para a realidade cultural dos povos do campo. Está organizado em quatro eixos:

- I - Gestão e Práticas Pedagógicas: disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos, como o Programa Nacional do Livro Didático que atendam às especificidades formativas das populações do campo;
- II - Formação de Professores: formação inicial e continuada para os professores em exercício;
- III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica: apoio às redes de ensino para a ampliação inclusão e oferta de Educação;
- IV - Infraestrutura Física e Tecnológica: ampliação da infraestrutura de acesso e tecnologia para as escolas do campo.

Em 2014, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei nº 12.960, instituiu em seu parágrafo único, que o fechamento das escolas do campo só poderia ocorrer através de justificativas documentadas com total apoio da comunidade escolar e do campo mediante análise da Secretaria de Educação, a fim de interpretar os possíveis impactos do fechamento na comunidade.

A Educação do Campo surgiu como uma tentativa de não somente ter ensino chegando a todos, mas que este atendesse com qualidade. Mais do que acesso à escola, reivindicava-se uma educação que dialogasse com a vida para além do ensino, para a vida do e no campo.

Sem a força coletiva dos movimentos sociais jamais ouviríamos falar hoje que educação popular do campo é essa. Estes desempenharam papéis fundamentais na construção desse modelo educacional que segue se transformando, ampliando sua presença e reivindicando novas formas de aprender e ensinar.

É nesse caminho que se insere a Pedagogia Decolonial/do Movimento, uma pedagogia que não apenas educa, mas que re-existe.

3.3.1 Pedagogia Decolonial/do Movimento

Diferentemente da educação rural tradicional, a Educação do Campo transcende o ensino formal, a aprendizagem escolar, articulando-se com questões de desenvolvimento

sustentável e justiça social, como o acesso à terra, crédito fundiário, habitação e saúde, refletindo um compromisso com a luta por um mundo melhor.

Para Caldart (2012), a educação que busca o conhecimento para a liberdade desses povos é a Pedagogia do Movimento, que aproxima-se da perspectiva decolonial defendida aqui. É a proposta de formação que não só ensina, mas considera os sujeitos, a história, a diversidade e a justiça social.

A Pedagogia do Movimento reafirma para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo (Caldart, 2012, p. 548).

Movimento educacional necessário que busca transformar a visão da educação que é imposta pelo modelo urbano. Essa transformação visa descolonizar o saber, reconhecendo a validade das diferentes formas de conhecimento e promovendo a libertação das populações oprimidas. A educação eurocêntrica (urbana), reconhece apenas a imposta, avaliada e premiada de acordo com os parâmetros de fora como se toda realidade fosse uma, excluindo a diversidade.

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas. A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método (Freitas, 2014, p. 1094).

A lógica de seguimento pelo que é oferecido em outra realidade que não seja do campo, busca uma perfeição estética comparando-se a inutilidade de aprendizagem, pois não segue a sua própria realidade. Esse é um pensamento pós-abissal definido por Santos (2014), que propõe que para enfrentar essa exclusão social em suas diversas formas, é necessário primeiro lidar com a exclusão abissal, uma linha de separação entre o que é considerado "parte do mundo moderno" (urbano) e o que é descartado ou excluído (campo).

Entre essa linha, prevalece a dicotomia da regulação, organização/emancipação nos lugares privilegiados às sociedades metropolitanas, e do outro lado - nos territórios excluídos - é munido de apropriação/violência/imposição do sistema que é opressor. Para Santos (2014), enquanto essa barreira persistir, será impossível construir caminhos verdadeiramente justos, que promovam igualdade, sustentabilidade e dignidade para os povos do campo.

É nesse outro lado da linha que estão os conhecimentos dos povos excluídos, os conhecimentos ditos não científicos, os conhecimentos populares locais, que podem não constar

ainda na literatura de maneira rigorosa, mas que existe, e por causa dele, famílias se sustentam e tem seus conhecimentos passados por várias gerações e lugares. “[...] as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que encontrem do outro lado da linha” (Santos, 2014, p. 31).

Deliberadamente, a educação do campo tem resistido a essa cadeia que limita educador e educante, ao padrão expresso de menosprezo por seus conhecimentos. São exprimidos a aprenderem para decorar, para passar na prova, para ler e escrever e continuarem sem perspectivas de transformação, os proibindo conseqüentemente a olhar além dos muros engessados das escolas e do sistema.

A Pedagogia Decolonial vai além de uma simples crítica a esse sistema educacional tradicional. Ela propõe uma reconfiguração das práticas pedagógicas que considere a diversidade epistemológica, os saberes locais e as lutas sociais, com foco na emancipação e autonomia dos estudantes. Esse pensamento pode ser complementado pela crítica a monocultura da ciência moderna que se dá pela "ecologia de saberes", buscando valorizar a pluralidade de conhecimentos, reconhecendo tanto a ciência moderna quanto outros saberes. Promove interações sustentáveis entre eles, sem comprometer a autonomia de cada um, sendo essencial integrar diversas perspectivas para uma compreensão mais ampla e justa do mundo, (Caldart, 2012).

Santos (2014), propõe também que a partir do pensamento pós-abissal que as práticas e agentes de ambos os lados da linha sejam considerados de iguais valores, no entanto, para isso, é necessário abandonar a concepção linear de aprendizagem e reconhecer as múltiplas formas de ser parte da humanidade histórica, ou seja, reconhecer as diferentes formas de vida e que diferentes conhecimentos coexistam e não precisam seguir um único modelo de desenvolvimento em que todos tem o mesmo direito de educação, desafiando visões excludentes que respeite e inclua os conhecimentos de diferentes grupos sociais, superando modelos que ignoram saberes locais e tradicionais.

É preciso compreender que para a pedagogia decolonial, entende que os saberes coexistem em um espaço onde não são determinadas por hierarquias, mas dependem uns dos outros e de contextos, especialmente quando diferentes tipos de saberes podem ser usados para resolver problemas, (Santos, 2014).

Para Caldart (2012), o educador principal é justamente o próprio movimento amparado pela luta social, organizada, que não se finda em um objetivo em si mesma, “não se luta por lutar ou porque lutar eduque, luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude” (p. 552).

Desta forma, para reconhecer que os conhecimentos válidos não estão limitados aos centros urbanos, o currículo escolar precisa ser desprendido de mero manual e partir da construção coletiva também das culturas do campo. Que não apenas instrui, mas também transforma as estruturas sociais, possibilitando a serem sujeitos críticos, que compreende as desigualdades estruturais e buscam ativamente superá-las.

Baseando-se em Caldart (2012), será pontuado aqui o que pensamos ser Educação além da formação letrada, mas que resulta da relação entre as pessoas do campo e os Movimentos Sociais.

Nesse contínuo percurso da Educação do Campo, percebemos o protagonismo incessante dos trabalhadores e suas famílias nos Movimentos Sociais. Os deveres humanos são também reconhecidos nessa educação que visa a criticidade de não serem mais ingênuos e enganados, que propicia participar autonomamente das decisões de suas vidas, de seus caminhos e de suas escolhas, sendo cidadãos da sociedade em qualquer espaço que queira e principalmente, no campo.

Ela está voltada para a negação da educação que tenta universalizar os povos como se todos fossem iguais e superficiais. Combate o estado de coisa que empacota um só discurso, uma só metodologia, apagando a diversidade e padronizando todos a um só modo de pensar, seguir e viver.

Contudo, a concepção de educação do campo é a que pensa a criança como ser vivo, livre para explorar o novo e buscar o impossível, seja continuando as atividades econômicas de suas famílias ou outras, em outros lugares antes não vividos, e essas outras pode ser também do campo. O campo já não é mais limite de recurso laboral para sustento e vida, é também escolha de vida.

Mas se atenta e oferece educação libertadora, para vida onde há uma relação dialógica entre educador e educando. Neste modelo, ambos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. A Educação do Campo não é uma proposta de educação, é a pura crítica da educação, na afirmação da luta por uma concepção de Educação do Campo (Caldart, 2009).

Juntos com suas famílias, trabalham organizadamente o ano inteiro, no preparo do solo, no plantio, na colheita, na lida com os animais, em um esforço contínuo pela conquista de respeito, democratização e independência. Através desse trabalho árduo, são responsáveis por 70% dos alimentos consumidos no Brasil, como arroz, feijão, milho, frutas, hortaliças, leite e carnes, segundo a Pesquisa da Agricultura Familiar de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mas, que sujeitos são esses? De acordo com Fontoura *et al.*, (2016), São seres humanos que tem suas vidas marcadas pela sociedade colonialista que nega, desvaloriza e desqualifica os sonhos e realidades desses sujeitos, vivem uma total colonialidade do ser. Maldonado-Torres (2007) descreve a partir da colonialidade do ser como aquele que é projetado para o futuro, mas também arremessado em um contexto histórico, social e cultural definido, uma figura coletiva e anônima. Nasceram e crescem na cotidianidade de aprender desde cedo a ajudar seus pais na colheita, na pesca, no curral, na mata ou em casa, sempre no fazer da união.

Nesse contexto, a colonialidade opera por meio de hierarquizações da humanidade, uma vez que “algumas identidades denotam superioridade sobre outras”, sendo essa superioridade justificada “em relação aos graus de humanidade atribuídos” (Maldonado-Torres, 2007, p. 132). Os sujeitos do campo, historicamente vistos ao longo da história como menos evoluídos, simples demais ou de qualidade inferior, acabam por ocupar posições de marginalização que colocam em xeque até mesmo sua dignidade como seres humanos. A colonialidade do ser sustenta-se ainda por aquilo que o autor denomina de “uma atitude caracterizada por uma suspeita permanente” (Maldonado-Torres, 2007, p. 134), um ceticismo misantrópico que “questiona a humanidade dos colonizados” (p. 135). Essa desconfiança constante acaba por naturalizar a exclusão e justificar as desigualdades, fazendo com que esses grupos sejam percebidos como menos racionais e até mesmo menos merecedores de direitos.

É nesse sentido que a lógica imperial “identifica os sujeitos coloniais e racializados como dispensáveis” (Maldonado-Torres, 2007, p. 136). Essa falta de consideração nos permite entender por que, ao longo da história, as comunidades rurais têm enfrentado a falta ou a fragilidade de ações governamentais, embora sejam cruciais para a produção de comida, para a proteção do meio ambiente e para a manutenção da vida. Os sujeitos do campo têm nas suas mãos o poder de reconstruir e garantir o futuro não só de suas famílias, mas de toda nação.

Fontoura *et al.*, (2016), nos diz que, apesar do Brasil ter sido prioritariamente rural até o século XX, onde achávamos que fosse infinito os recursos naturais, hoje temos necessidade extrema de poupa-los e os povos do campo são as únicas chaves para o portal da saúde ambiental do Brasil e do mundo, a partir do uso agroecológico da natureza.

Diante disso, temos a Educação do Campo como um subsídio direto na compreensão e motivação dessas necessidades. Caldart (2009), propõe que a agenda política e pedagógica da Educação do Campo aborde aspectos fundamentais para a valorização cultural dos homens e mulheres do campo a partir do olhar interessado na soberania alimentar para os povos do campo.

Para isso, garantir o acesso ao conhecimento prático e teórico nas discussões sobre agroecologia é fundamental, para que esse saber tenha cada vez mais acesso e assim fortalecido

entre nas comunidades do campo. De nada adianta o discurso teórico, existir nos congressos e contexto urbanos e não chegar de forma acessível para eles. Ali onde tudo pode e deve acontecer. Assim como o direito à água, que é universal, o acesso à energia e aos cuidados com a saúde também devem ser garantidos. Os postos de saúde não podem se limitar a esperar que as pessoas se desloquem até eles, pois os moradores estão nas comunidades; é a saúde que deve ir até eles. O acesso a esses direitos deve ser livre, ao mesmo tempo em que se protege de forma consciente e substancial os direitos sociais.

Portanto, a luta pela Educação do Campo deve sempre considerar esses eixos fundamentais. “O primeiro desafio é o de intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado aos camponeses” (Caldart, 2009, p. 60). Partindo das discussões reflexivas, a prática na luta dos povos do campo é o parâmetro vocacional para politizar e empoderar os trabalhadores para que se vejam com a proteção e a vida ressignificando as dinâmicas de opressão e alteridade como sujeitos da história.

Esse é o contexto de homens, mulheres e crianças que vivem em um cenário de luta, sonhos, conquistas, avanços e persistência, em um campo marcado pela classificação racial eurocentrada, enquanto a cidade se impõe como símbolo de modernidade e status social. O campo, no entanto, também carrega sua própria história, como foi por muitas décadas, não apenas como espaço de trabalho, mas como lugar de progresso e vida para milhares de homens, mulheres e crianças. Mas, quem são essas crianças que vivem no campo?

No próximo capítulo nos aprofundaremos na compreensão das crianças e infâncias do campo. Quais são os contextos que envolvem essas crianças? Que mundo é esse diante de quando olhamos pelos olhos sensíveis das crianças? Como, de fato, a realidade das crianças do campo se apresenta e como ela é moldada pela educação que lhes é oferecida? Como temos pensado e como realmente tem se apresentado o mundo das crianças do campo? Como se configurou a educação para elas ao longo do tempo, e como se mantém no presente?

Abrimos nossos olhos reflexivos e sensíveis sem medo de sermos encantantes permitindo que a escrita reflita não só a realidade, mas também a beleza e os desafios do campo.

4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS INFÂNCIAS DO CAMPO

Neste capítulo, trataremos sobre as variadas dimensões que compõe as infâncias do campo, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos, e sua profunda conexão com a natureza, com a família, com o trabalho, com os movimentos sociais e com a escola. Inicialmente, serão discutidas algumas concepções de criança e infância à luz de alguns autores, refletindo sobre algumas visões universalizantes que desconsideram os contextos socioculturais e, em especial, as especificidades do campo, uma marca deixada pela colonialidade do ser. Em seguida, como essas crianças vivenciam sua infância e por fim, traremos o cenário de como se constituiu a constituição histórica e política voltadas a educação para às crianças do campo.

As crianças do campo vivem infâncias que atravessam a diversidade marcadas pela sintonia viva entre natureza, liberdade, trabalho familiar e saberes que em muitos casos, pouco precisam da cidade. Suas rotinas são plurais de modo que são livres no seu aprender, brincar e se relacionar com o mundo.

No entanto, as infâncias como muitas, frequentemente, sofrem negações de direitos e, principalmente a criança do campo quando é mirada pelo olhar urbano que insiste em definir a infância como uma de referência. Ainda mais porque enfrenta intrinsecamente a colonialidade que limita oportunidades e reproduz desigualdades históricas em sua vida. Por isso, se faz importante pensar nos direitos das crianças do campo e lutar para que elas sejam percebidas em suas necessidades subjetivas como parte fundamental da construção de um campo em que as crianças sejam apenas crianças.

4.1 INFÂNCIAS, DIREITOS E COLONIALIDADE

Buscar nas gêneses estudadas sobre os termos “infâncias” e “crianças” é incapaz de chegar a uma definição única, pois, cada sociedade obedece a uma linha de concretude que para si é única. Nesse sentido, é importante reconhecer que muitas dessas definições foram historicamente produzidas a partir de uma lógica hegemônica, marcada pela colonialidade, que tende a universalizar uma única concepção de infância, geralmente urbana, branca e ocidental, como referência para todas as demais. Como aponta Quijano (2005), a colonialidade do poder atua justamente na imposição de padrões universais que hierarquizam culturas e saberes, invisibilizando modos de vida que não se enquadram nessa lógica dominante.

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso (Kramer, 2007, p. 17).

Esse caminhar abre possibilidades para pensar caminhos decoloniais de compreensão da infância. Nesse sentido, conforme Nelson Maldonado-Torres (2007), a decolonialidade implica um movimento de ruptura com as formas de poder, saber e ser impostas historicamente, possibilitando a valorização de outras existências e epistemologias. De acordo com Sarmento (2007), a infância tem passado por várias e distintas imagens que fragmenta e limita a criança do ser social. Além das faces construídas do século XVII em que a criança era vista como adulto em miniatura, não existia de forma consolidada um consentimento de infância enquanto ser humano ativo no tempo e espaço, mas para vir a ser no futuro. Muitas mudanças ocorreram e foi se tornando visível na modernidade. Por exemplo, o conceito de que a criança se desenvolve biologicamente por estágios definidos, conceito defendido por Jean Piaget a partir de 1940, na Suíça que é conceituado no mundo.

Sua definição considera que antes da criança ser social, se desenvolve naturalmente sem influências do meio. Essa tese, apesar de ser fortemente debatida, influencia diretamente em muitas áreas de educação e saúde. Nesse pensamento, o meio em que a criança cresce não faz muita diferença para ela. Determinando nulo o espaço, e a relação com o mundo.

Podemos dizer que as fazes biológicas são fundamentais para entender seu desenvolvimento, mas não é a linha do limite, principalmente quando pensamos na criança do campo que cresce de forma livre em suas escolhas e espaço, convivendo com o misto de diversidade entre sons, animais, histórias e vivências. Para Lev Vigotski, outro teórico com fortes influências sobre o conceito de infância a partir da década de 60. Ele deu início a corrente de pensamento sócio construtivismo, a partir dos estudos sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças que são profundamente influenciadas pelo ambiente social e cultural.

Nesse sentido, a criança vivente do campo, no seu aspecto de palpar, sentir e experimentar, constrói seu crescimento de maneira agitada e emocionante ao realizar ações voluntárias e levadas a imitar o que as outras crianças e adultos fazem. Ao se arrastar livremente pelo chão da casa, sair correndo pelas areias, pegar as folhas das árvores e sentir seu cheiro ao amassar em sua mão, olhar atentamente as galinhas comer a comida enquanto cantam, brincar com os filhotes dos grandes animais de curral, entre muitas outras que são experiências

constituintes para uma criança do campo, é fortemente amparada nos estudos sócio construtivista.

Esses estudos tem desencadeado novas ideias de compreender a infância, partindo das perspectivas construcionistas e pós-modernistas. A partir dessas correntes de pensamento que define desenvolvimento entre relações sociais e a naturalidade da infância nos faz chegar a uma das compreensões amparadas por Dalberg, Moss e Pence (2003) que:

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (Dalberg, Moss e Pence, 2003, p. 71).

Assim, compreendemos que a infância varia de acordo com a história, a cultura, a origem, a etnia, a classe social, dentre outros aspectos que pertence, a partir da visão interacionista e construcionista. A criança também é entendida como possível de expor, praticar e viver com visível domínio de suas capacidades biológicas, emocionais, mentais e cognitivas na relação que processa com os outros, na medida em que cresce e se envolve com as sensações humanas. Com necessidades do direito a infância a partir dos interesses e desejos ativamente produzidos e reproduzidos pelas marcas sociais que vivencia.

[...] que vivem e agem no mundo e deixam suas marcas, produzem modos próprios de ser e estar no mundo, de entender, de agir, de pensar, de sentir, de dizer. Esses modos são marcados pela ludicidade, pela imaginação, pela brincadeira – que se distinguem dos modos “adultos” de verem o mundo, as crianças e a si próprios (Ubarana e Lopes, 2012, p.3).

As crianças podem construir sua própria identidade, no seu tempo e modo a depender da cultura, classe social, etnia ou religião que pertence. São sujeitos concretos e contextualizados, que vivenciam e compartilham os significados de seu ambiente, reinterpretando-os de maneira muito singular com as características de onde vive e com quem vive, e estas são únicas mesmo convivendo com outras, mas nunca iguais.

A infância também é uma categoria que necessita de cuidados permanentes, pois são vulneráveis no espaço e nas relações que convive. Pela sua fragilidade desde o nascer até os primeiros passos, as primeiras palavrinhas e os primeiros sabores a sentir. Tudo que ela vivencia enquanto pequena, marca para sua vida inteira, os traços de afetividade e a falta dela, assim como os comportamentos a ela ensinado. Na sua fragilidade, reconhecemos sua fofura ilimitada

em tudo que faz e acontece, mas não se limita a isso, ela é uma criança em ação que vive as mesmas emoções dos mais experientes e seu desenvolvimento necessita ser cuidado incessantemente com olhar e gestos sensíveis de zelo e afetividade (Stearns, 2006).

Legalmente, a infância é um direito garantido por lei federal às crianças de 0 a 12 anos, em que deva ser dado amparo social para todas as funções humanas de acesso a saúde, habitação, proteção, educação, desenvolvimento saudável, moral e afetivo com liberdade e dignidade (Brasil, 1988; 1990). Mais que direitos garantidos para sua vida digna, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Ela é parte da sociedade e o mundo deve se voltar para ela, não é abstração e somente preparação ao vir a ser, mas atua integralmente no espaço em que vive, remodelando todos que convive. A visão de adulto em miniatura foi extinta e nem tão pouco unicamente vista como ser indefesa que não pensa, não escolhe, não reflete e não existe psicologicamente/mentalmente no mundo, pelo contrário, a criança atua diretamente no mundo e sua presença acontece paralelamente com outros seres.

De acordo com Vigotski (2005), o desenvolvimento das crianças independente do lugar que vivam, atua sobre uma conjuntura de ações de costumes que forma e desenvolve a criança. Essa cultura representa de onde ela é, por isso, componente ativo e essencial para a formação infantil como elas interagem com o mundo. Quanto a isso, entendemos que a cultura se perpetua nas pessoas a partir do convívio com os costumes e artefatos de suas gênesis próximas e longínquos que passaram e ensinaram a importância da continuidade.

A cultura é puramente produção e combinação das ações humanas com os meios que os cercam, seja artifícios humanos ou da natureza na Terra. Como Kramer (2006, p. 16) justifica que “a cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem e que lhes é contemporânea”. A exemplo, a diversidade existente entre as crianças expressa-se claramente nas brincadeiras e nos brinquedos, nas canções cantadas, nos desejos e sonhos.

O brincar é uma das especificidades da infância, das crianças. Em todas as culturas, a criança brinca. A brincadeira é o modo essencial como a criança produz cultura – a cultura lúdica. Mas, o brincar não é natural e nem

espontâneo na criança. É uma prática cultural, aprendida em seu meio social; depende, desde o início, de uma interação[...] (Ubarana e Lopes, 2012, p. 20).

Nesse sentido, pensar a cultura infantil e o brincar também exige um deslocamento do olhar a partir da perspectiva decolonial. Conforme Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do poder produziu hierarquias que classificam saberes e modos de vida, estabelecendo como referência dominante os padrões eurocêntricos, urbanos e institucionalizados. Ao observar a naturalidade com que as crianças produzem cultura em seus contextos — especialmente no campo — evidenciam-se práticas que rompem com essa lógica, pois não seguem modelos impostos, mas emergem da experiência vivida, do corpo, da relação com a natureza e com o coletivo. Assim, o brincar se configura como um espaço de criação, no qual a criança afirma modos próprios de ser, conhecer e existir.

Nessa direção, Nelson Maldonado-Torres (2007) compreende a decolonialidade como um movimento de superação das marcas da colonialidade que ainda estruturam o ser, o saber e o viver. Ao reconhecermos as crianças como sujeitos que constroem sentidos a partir de seus territórios e vivências, evidenciamos práticas decoloniais presentes na espontaneidade, na imaginação e na liberdade de suas ações. Desse modo, a infância do campo, em sua relação direta com o ambiente, com os animais e com tempos menos rigidamente controlados, tensiona padrões homogêneos da modernidade e afirma outras formas legítimas de produzir cultura e conhecimento.

Isso nos leva a pensar sobre as crianças que apesar de estarem na infância, mas que vive uma infância diferente. Tem crianças que aprende desde muito nova o canto, a dança, os números a oratória etc., também existe aquelas que aprende e compartilha dos mesmos gostos e diversão dos adultos. Assim como as crianças do campo que corre apressadamente para cima do cavalo e se perde de vista no meio dos adultos e do mato, esse gosto é dos adultos e das crianças também. “[...] a infância dos assentamentos se define não pela oposição a outras infâncias, particularmente as urbanas, mas pela coexistência que combina relações sociais de diferentes gêneses históricos” (Felipe, 2013, p. 26).

Para Galvão (2016) esse modo de vida não é superior, nem tampouco inferior aos gostos das crianças e dos adultos da cidade, pois, a cultura é entendida como um fenômeno dinâmico amparado pela tradição da Antropologia, abrangendo as múltiplas formas como os humanos interagem com o mundo ao seu redor e entre si. Por tanto, a criança vive seu mundo experienciando aquilo que lhe é dado pelos adultos da cultura a que pertence, seja aprendendo a cantar, falar inglês ou sapatear, como correr pelo mato montado em cavalo, andar no meio de

gigantes bois e vacas ou subir em grandes árvores para se balançar. Seja seguindo rotinas ordenadas ou na liberdade em decidir autonomamente o que quer fazer, as crianças estão produzindo cultura no seu tempo e espaço.

Em geral, as infâncias do campo são demarcadas pela liberdade de tempo, espaço e objetos de uso para suas ações com os outros. A começar pela escolha do espaço onde brinca, dos brinquedos que escolhe ou cria. O critério de limite se infinda na criança, ela é quem determina o quê e como explora e brinca nesse espaço de liberdade. “Essa sensação de liberdade representa a vida do campo, no olhar que elas têm e fazem ressoar em palavras e gestos porque vivem a realidade de tempo de forma diferente da que é vivida na cidade” (Pasuch e Moraes, 2013, p. 84).

Pensando assim, nos pomos em lugar de reflexão para pensar sobre que sentimentos a criança constrói de tudo o que ela vive? A infância do campo vive muitos e significativos lugares, relações que as constitui crianças fortes, resistentes, autônomas, criativas e resolvidas nos seus vários aspectos sociais e culturais. Vejamos alguns desses contextos de vivência das infâncias do campo.

4.1.1 Da participação nas atividades da família

O trabalho no campo não é apenas uma atividade econômica, mas também um elemento cultural e identitário. “As crianças do campo convivem com três universos mais comuns: o estudo, a brincadeira livre e o trabalho com a família” (Felipe, 2013, p. 28).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, menores de 14 anos não podem trabalhar. Para os profissionais da educação, o trabalho infantil compromete o desenvolvimento mental e social das crianças, pois interfere no tempo dedicado à escola. No entanto, para muitas crianças do campo, trabalhar com a família é uma forma de expressar afeto, orgulho e pertencimento — “fazer como o pai e a mãe” — além de contribuir para a construção da identidade. É fundamental reconhecer que existem múltiplas infâncias. Mesmo no meio rural, onde a liberdade pode ser uma realidade para algumas crianças, ela pode ser inexistente para outras, dependendo das condições de vida e acesso a direitos.

Este estudo foca no trabalho familiar, no qual a criança participa de forma lúdica: brinca, aprende, explora e se diverte enquanto colabora com sua família (Pasuch e Moraes, 2013). Seria ilusório supor que todas as infâncias no campo vivenciam essa experiência da

mesma forma. Isso varia conforme a realidade local e o reconhecimento (negação) de direitos das populações rurais, como já muito discutido aqui.

O trabalho forçado, infelizmente ainda presente, representa essa negação dos direitos da criança, uma forma de desrespeito humano e punição. Como relata uma criança: “Infância é trabalhar de enxada, foice, roçar com meu pai e minha mãe e... só!” (Pasuch e Moraes, 2013, p. 82). Mas é importante lembrar que cada grupo — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caatingueiros, caiçaras, entre outros — tem formas próprias de organizar o envolvimento das crianças no cotidiano, refletindo suas especificidades, culturas e necessidades, mas quando supera o desejo das crianças em participar já não é mais uma convivência em que a Educação do Campo defende, mas justamente o motivo pela luta.

Nessa direção, a permanência do trabalho forçado infantil, ainda presente em alguns contextos, evidencia a atuação da colonialidade nas relações sociais, na medida em que naturaliza desigualdades e subalterniza determinados modos de vida. A colonialidade do poder estrutura hierarquias que inferiorizam sujeitos e territórios, o que se expressa, entre outros aspectos, na negação de direitos básicos às crianças do campo, (Quijano, 2005).

Em geral, a força e a diversão de acompanhar os pais os tornam independentes de saírem e resolverem sozinhos sem o acompanhamento e o medo de seus pais.

Uma infância desprovida de preocupações práticas e materiais é incompatível com a realidade do campo – O trabalho doméstico, que a maioria das crianças entende como “ajuda”, e não como trabalho propriamente dito. É assimilado como dever moral – o trabalho é espontâneo, não convocado (Felipe, 2013, p. 35).

Isso demonstra que o ambiente do campo pode favorecer o desenvolvimento e a convivência entre a criança e sua família de forma leve e significativa. No entanto, essa realidade é diversa: há também crianças e adolescentes que trabalham não por imposição ou por prazer, mas por necessidade, contribuindo para o sustento familiar. Esse cenário revela o desalento vivido por muitas famílias diante da ausência de condições dignas de vida, agravado pela escassez ou ineficácia de políticas públicas. É nesse contexto que os movimentos de luta ganham importância, pois é por meio deles que essas famílias encontram apoio e reivindicam dignidade.

4.1.2 Nos movimentos de luta

Essa é uma infância que se aproxima muito dos movimentos sociais, pois, suas famílias enfrentam barreiras econômicas e políticas para conquistar o mínimo de dignidade humana que enfrentam sob as mazelas excludentes dos direitos básicos de vida. Nesse contexto, as crianças não são meras espectadoras, elas vivenciam as tristezas e alegrias de suas famílias em cada passo dado.

Foi a partir desse cenário que surgiu um dos maiores movimentos voltados para as infâncias camponesas: a Semana da Criança Sem-Terrinha. Desde 1994, reúnem-se quase sempre no mês de outubro para realizar a semana da criança sem-terrinha. O encontro é organizado pelo MST com o objetivo em levantar apontamentos das necessidades e desejos das crianças e suas famílias de assentamentos de todo o país.

O esforço do movimento é para que as crianças tenham participação ativa na luta; portanto, mais do que ser filho e filha de acampados e assentados, a participação possibilita também a construção de uma identidade coletiva, quando passam a se perceberem como Sem Terrinha (Arenhart, 2007, p. 55).

A participação no movimento também impulsiona o cuidado com a natureza, com a terra, a vida e a coletividade. As torna sabedoras reflexivas do contexto de lutas por direitos em que vivem, portanto, são construtores desses processos históricos que as formam na coletividade.

No entanto, é importante destacar que, apesar da potência dessa proposta, em algumas regiões, como no Nordeste, a atuação desse movimento ainda é pouco visível. Mesmo com a intencionalidade pedagógica de envolver as crianças na luta social e na construção de uma identidade coletiva, em muitos assentamentos nordestinos essa ação não ocorre com a mesma força ou regularidade observada em outras regiões do país. Essa ausência revela desigualdades na efetivação do movimento e aponta para a necessidade de ampliar e fortalecer iniciativas que garantam a participação ativa das crianças camponesas também nesses contextos, reconhecendo-as como sujeitos históricos desde a infância.

As crianças tem muito a pensar, refletir e dizer sobre o que vivenciam seja no contexto de assentamentos de reforma agrária, como de vivências difíceis. Em geral, as crianças do campo vivem diferentes experiências no seu longo espaço de tempo diário. A ida para escola, muitas vezes, pode começar ainda no frio e escuro da madrugada. Na ida em ônibus no longo percurso, enfrentam poeira e lama, chuva e sol. As janelas nunca são suficientes para as proteger totalmente. A corrida para abrir porteiros ou correr de bois na estrada são frequentes, assim,

como no retorno para casa e a lida em ajudar a família nos afazeres. O que as crianças dizem/sentem sobre isso?

Um dos espaços que as enriquece de modo integral, livre e cultural se constitui nos espaços mais livres para toda e qualquer pessoa. Os espaços de zero limite, do ócio e desconstrução de tristeza, a natureza. A natureza é um dos espaços em que principalmente a criança se sente conectada com seus ancestrais e sua gênese de modo lúdico e livre. Adquirem inimagináveis habilidades e aprendem a construir o próprio ritmo de aprendizagem brincando e explorando na riqueza mais exuberante que as crianças do campo tem direito.

4.1.3 O brincar livre na Natureza

Antigamente, era comum encontrar crianças da cidade sempre em movimento, brincando o tempo todo — e isso era compreendido como sinal de saúde e vitalidade. Quando permaneciam quietas e em silêncio, surgia a preocupação. Brincar ao ar livre, sujar as mãos, as roupas e até a casa com lama ou areia era visto como expressão de liberdade, espontaneidade e criatividade. Os materiais disponíveis ao redor, como papelão, pedras e galhos, se integravam naturalmente aos brinquedos estruturados, ampliando as possibilidades de imaginação e invenção. O ritmo da vida era mais desacelerado, permitindo que as crianças fossem crianças sem tantas restrições.

Ultimamente, os cenários são outros... As árvores - quando existem - já não são tão altas assim, nos quintais já não têm mais terra, não escorre chuva na calçada, ou não tem calçada para brincar na chuva. Cada vez menos, existe espaço e tempo livre para as crianças escolherem quando, onde e com quem brincar. A diversidade de materiais que possibilita imaginação para as crianças (não os brinquedos estruturados), não tem sido presença em seu entorno. As paredes e portas fechadas tem limitado absurdamente as vivências, agora é horário para todo o dia. Hora de acordar, ir para escola, aula de reforço, hora para isso, hora para aquilo.

Atualmente, é comum ver crianças em qualquer lugar com celulares nas mãos, muitas vezes como forma de permitir que os adultos sigam com suas rotinas sem interrupções. Embora pareça oferecer liberdade, o uso irrestrito das telas acaba limitando outras experiências essenciais da infância, como o contato com a natureza e o brincar ao ar livre. Diferentemente das gerações anteriores, essas crianças passam longos períodos sentadas, deitadas, em silêncio — comportamentos que, para muitos adultos, são confundidos com sinais de saúde ou bom comportamento, mas que na verdade refletem um afastamento do movimento, da convivência e da liberdade que deveriam marcar essa fase da vida.

Essas rotinas vêm resultando em crianças cada vez mais sem criatividade para brincar sozinhas e/ou criar novas brincadeiras, criar os próprios brinquedos, expressar o que pensa. Restrição para explorar novos espaços, para aprender coisas novas, interagir com outras crianças. Tem sido frequente observar que adoecem com muita facilidade, tem exigido a atenção de psicólogos mais cedo, com déficit e transtornos diversos ainda na primeira infância. Benjamim (2012), aponta que o excesso de interferência adulta pode esvaziar o valor simbólico da brincadeira e da vivência infantil. Quando maiores, apresentam certa dificuldade para aceitar repreensão e limites, vindo a serem pensados por familiares e escola como crianças e/ou adolescentes problemáticos.

As crianças de hoje, muitas vezes, recebem um cuidado excessivo — que vai além das necessidades básicas como saúde, afeto e proteção, e que pode se transformar em um obstáculo à vivência plena da infância. Kohan (2007) argumenta que o excesso de cuidados tende a silenciar as expressões infantis e a restringir a construção de experiências próprias. Essa superproteção pode comprometer o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, contribuindo para a formação de indivíduos mais inseguros e com dificuldades para enfrentar os desafios da vida adulta.

Diante disso, nos colocamos a pensar e refletir sobre a infância que queremos encontrar e possibilitar nos espaços sociais educativos por onde quer que vamos. Que sejam livres, seguras de si, produtivas, pacificadoras, que buscam restauração no contato com a natureza. Entendemos que é a partir dela que tudo se inicia, continua e reconstrói para toda vida presente na Terra, tendo em vista acreditarmos que “tirar a natureza e o brincar livre nela, pode ser equivalente a tirar seu oxigênio” (Louv, 2016, p. 129).

Nós humanos, somos continuidade de um longo processo de evolução que corre em direção a muitas diversidades que ainda não são conhecidas para fonte de estudos contínuos enquanto vida existir. Mas, sabemos hoje, que dependemos diretamente da existência da biodiversidade existente em todo o mundo como Edgar Morin (2001), destaca a interdependência entre os seres humanos e a natureza, mostrando que nossa saúde, nossa qualidade de vida e nosso futuro estão profundamente ligados a nós mesmos a partir de como pensamos e agimos com/para a existência da natureza.

Ela está viva em nós, assim como nós estamos nela. É uma ligação que nos fortalece na medida em que a encontramos e as crianças são o ponto fulcral dessa necessidade, viver a natureza.

Na pesquisa descrita de Louv (2016) em que ouviu dezenas de jovens que tiveram suas infâncias em contato com a natureza, todos relataram sensação de confiança e tranquilidade,

como cita Lauren Haring: “Para mim, é o único lugar onde as questões que estou enfrentando não exigem atenção nem resolução imediata. Estar em meio a natureza pode ser uma forma de escapar, sem de fato sair do mundo” (Louv, 2016, p. 73).

Quando entendemos a importância para as crianças terem saúde não só física, mas mental, precisamos enfatizar o convívio significativo com os lares enriquecedores da natureza, “[...] assim como necessitam de uma boa alimentação e um sono adequado[...]” (*Ibid*, p. 25). Mesmo que elas se sujem, se machuquem. Continuarão ativas, querendo sem limite se sentirem livres, porque criança é movimento, é continuidade é atividade intensa.

Seu contato direto incentiva a inventividade a partir do ócio vivido entre a criança e a natureza, que no momento de ‘fazer nada’, a criança turbinava seu sistema criativo demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Quando oportunizada, não existirá medo, desconfiança ou limites, só existirá elas. Sem pensamentos opressivos no tempo e no espaço, “[...] a criança leva a confusão do mundo para a natureza, leva tudo no riacho e vira do averso para ver o que há do outro lado” (Louv, 2016, p. 29).

As crianças do campo vão de encontro com esse ciclo, pois conciliam a natureza e a amorosidade humana, do querer brincar, explorar, descobrir e apreciar sem ser plateia que olha pelo vidro - que observam à distância – mas, exploradoras que descobrem como pesquisadoras que se inserem no mundo que estudam, elas conhecem a natureza com humildade, sem se distanciar de quem são e do que podem reinventar.

A natureza é o campo de descobertas sensíveis e ao mesmo tempo concretas, que viabiliza o crescimento pessoal no ser humano e o acompanha até o fim da sua vida. Para elas, a natureza é uma amiga muito próxima que a acolhe oferecendo sombra, imaginação, alegria e descobertas. Não existe inimizade, ao menos quando se machucam ou quando voltam para casa ao escurecer e a natureza parece assustadora. De todo modo, ela não é apenas tocada, mas também sentida; ensina na medida em que é vivida e imaginada pelas crianças.

Nosso entendimento para a compreensão da interação entre as crianças e os elementos da natureza apoia-se no princípio de que não há uma dicotomia entre o mundo natural e o mundo humano cultural. Os conceitos de natureza e cultura são compreendidos dialeticamente relacionados (Silva e Silva, 2013, p. 171).

Diferentemente das crianças urbanas, vivem cotidianamente em contato com a natureza, desde o momento em que acordam até o deitar-se, ou melhor, até quando se despertam na madrugada. Ela sente e vive essa presença, está nela, para ela e faz parte dela.

Ao sentir o frio do vento que assobia ao amanhecer, ao ouvir o canto dos pássaros, o galo, o chamado afetuoso dos cabritos no curral, que berram pela mãe, ao escutar o mugido das vacas, o relinchar dos jumentos, e o barulho dos porcos que avisam que é hora de comer, tudo isso faz parte do seu cotidiano.

Essas crianças vivem no campo de maneira livre, sem limites de espaço ou tempo, apenas elas e o vasto mundo da natureza, fazendo parte dele de uma forma pura e verdadeira. “O sentido de liberdade está presente nesses momentos de íntimo contato da criança nas suas atividades lúdicas: o mundo é do tamanho que é construído por elas” (Pasuch e Moraes, 2013, p. 85).

Quem contacta diretamente a natureza, vive a sensação de paz interior, apenas vivendo-a. As crianças do campo talvez não tenham plena consciência disso, mas vive nessa realidade cotidianamente, com pureza humana, elas não só fazem, as crianças do campo são a própria natureza.

Na agrovila, a rua está misturada espacialmente à casa, porque não há muros separando as propriedades. A rua parece extensão do quintal. Esse espaço não está disciplinado, hierarquizado, o que permite viver de forma transitiva, indo e voltando (Felipe, 2013, p. 35).

Somos a todo instante, limitados a obedecer a nossa hierarquia política, social, genealógica em função do poder. Quando crianças, devemos obedecer aos adultos, ficar sentados, em silêncio, não ir para ali, não sair daqui... e vamos assim, crescendo em meio a limitações que nos protege, mas também nos minimiza e nos torna seres despreparados e por isso, desajustados conosco mesmo.

Nos tornamos adolescentes e adultos incapazes de pensar sozinhos, de buscar experiências novas, de seguir adiante por medo de errar, perder, se arrepender. Deixamos de viver momentos que poderiam nos emocionar e nos transformar, experiências únicas e sensacionais que são fundamentais para nossa formação humana. Como dito antes, nos tornamos pessoas fracas de pensamento, sentimento e ação, porque faltaram vivências emocionais durante a infância. Quando adultos, não oferecemos sequer o aroma da natureza às crianças, aprisionando-as em um mundo sintético e artificial.

Não se finda, não há ponto final, é assim mesmo. Desordenado e acelerado para os adultos, mas para as crianças que vivem essa cotidianidade é mutuo, possível, passível e querido. Por isso, se tornam adultos totalmente díspar desse mencionado logo acima. “O tempo para brincar, em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório é cada vez mais

reconhecido como componente essencial para o desenvolvimento infantil saudável” (Louv, 2016, p. 70).

O protagonismo da criança é extremamente explorado na brincadeira que ela escolhe, pensa e realiza, ela monta a sua própria história. A partir disso, a autonomia se instala nas crianças que desenvolve um senso de liberdade e independência, princípio de sua formação cultural, social e cognitiva.

A natureza tem a capacidade de se reconstruir infinitamente, quando alterada naturalmente. A caatinga por exemplo, único bioma exclusivo no Brasil que tem a capacidade de se reconfigurar anualmente. Em épocas de chuva, mais ou menos entre os primeiros meses do ano, tudo é verde. As árvores ficam frondosas, é água para todo lado com os rios e açudes, mas na outra metade do ano, as chuvas somem e junto com ela, o verde da mata, e todo o bioma fica na cor acinzentada. As folhas caem, as árvores guardam o que lhes restam de água para seu corpo e espera até o próximo período chuvoso novamente. As crianças que vivem em contato com esse bioma, convivem com a sensação de transformação constantemente.

Esse movimento de composição de elementos da natureza favorece uma educação sensível aos aspectos ambientais entendidas como condição integrante da relação sensorial da criança com o seu mundo. Frequentemente, nossas propostas pautam-se em conhecimentos poucos orientados por aspectos naturais, centrados em formas de conhecer que além de abstratas, reduzem a criança a um olhar racional e pouco exploratório dos elementos da natureza (Silva e Silva, 2013, p. 181).

Percebem a diferença nas cores, no clima, na rotina da família, nos animais, na sua saúde, e assim, nas brincadeiras que passam pela sua imaginação. Ela observa as variações que surgem em sua casa, como os rios que enchem e ilham suas casas e passam a fazer trajeto de barco como as crianças no norte do país, crianças ribeirinhas. Crianças que moram próximas a barragens nos períodos de cheia. Assim, como o bioma se reconstrói e o clima modifica tudo ao redor das crianças, ela se interliga, que mesmo sem compreender, convive naturalmente a tornando numa pessoa valente que desafia as grandes modificações na sua vida.

As crianças vivem pelos sentidos. As experiências sensoriais ligam o mundo exterior da criança ao mundo interior, escondido, afetivo. Como o ambiente natural é a principal fonte de estímulo sensorial, liberdade para explorar e brincar com mundo exterior pelos sentidos em seu próprio espaço e tempo são essenciais para o desenvolvimento saudável de uma vida inteira - um ambiente rígido e insosso acaba limitando o crescimento e o desenvolvimento saudável do indivíduo ou do grupo (Louv, 2016, p. 87).

A concretude na liberdade do campo, propiciada pela facilidade da criança em lidar com as diversidades que acontecem na sua vida, promove uma característica fundamental para o crescimento saudável, a autonomia.

Mais uma força humana promovida pelo contato livre com/na natureza que se estabelece na medida que ela é experienciada, seja na tomada de atitude, em ajudar os pais nas atividades da família, em subir nas árvores para ter a melhor visão e apreciar o espaço vivo. De terem suas vozes e desejos expressos para outros adultos, em casa ou nas escolas, quando contam as aventuras vividas em casa e no campo.

[...] constroem seus brinquedos, inventam, quando na ausência de coisas fabricadas, combinação de elementos para produzir objetos de uso – A infância no/do campo é uma infância prolongada, favorecida pela mistura de idades e pela ausência de espaços de idades e pela ausência de espaços especializados que separam as crianças dos adultos e vice-versa (Felipe, 2013, p. 39).

Além de aprenderem a serem construtoras de suas invenções, de seus pensamentos e de suas realizações, são aprendizes da força de trabalho que sua família realiza, pois é na brincadeira que ela torna imaginativo o que é real.

Vigotski (2009), defende que a brincadeira a partir da imitação não é apenas a repetição mecânica do que as crianças querem repetir dos adultos, mas um processo de aprendizagem que está altamente explicado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa zona de desenvolvimento, a criança ainda não realiza todas as atividades que deseja totalmente sozinha, mas consegue a partir da observação criteriosa dos adultos ao redor, minimamente, imaginar que realiza e assim, fazer parte das atividades e se imaginar como adulto.

O mesmo ocorre quando a criança observa atentamente o pai, que corre em um grande cavalo. Depois, ela repete os gestos e os gritos dele, correndo sozinha pelo chão para ajudar com animais menores, com o objetivo de, um dia, mostrar que também é capaz de correr em cima do cavalo, como seu pai faz. Para Vygotsky (2007), esse aprendizado é um processo social, mediado culturalmente.

As crianças também pensam sobre o comportamento de seus pais, ao imitá-los, reconhecem o esforço diário que sua família desenvolve para terem/serem família. Constroem a autonomia sem limite. Brincar na/com a natureza possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas a partir da cooperação que proporciona o equilíbrio, o raciocínio e principalmente a criatividade.

Na rotina dessas crianças, se faz presente a escola, espaço que une e prospera esse mundo vivo das crianças do campo.

A educação ofertada para as crianças do campo permite um rol de possibilidades de experiências como a natureza, favorecendo pensar no desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis ao ambiente que os cerca e logo, compromissados com o ambiente” (Silva e Silva, 2013, p. 181).

A escola é um importante lugar onde as crianças compartilham coisas diferentes de seus mundos, a partir de brincadeiras, atividades, materiais, objetos, linguagens e sons que nessas trocas, percebem que até então não conheciam e que passa a fazer parte de seu mundo.

Todas as propostas mediadas pelos professores são possibilidades de aprendizagem essenciais que na diversidade de coisas e momentos, promovem o desenvolvimento que Leontiev (1988) vai deferir como atividade principal que é aquela em que desenvolve o psíquico da criança, preparando o caminho para outro nível mais elevado de aprendizagem.

Embora sejam experiências diferentes que pluraliza o repertório de conhecimento das crianças, é preciso proporcionar experiências “[...] considerando a diversidade de relações sociais, de práticas culturais, de significados e valores implicados nas vivências das crianças” (Felipe, 2013, p. 38).

A concepção de currículo voltada às crianças do campo deve partir da realidade em que vivem e dos saberes que dela fazem parte. No entanto, “[...] as escolas, pela sua dinâmica de funcionamento, correm o risco de conhecer mais sobre os alunos que sobre as crianças, historicamente silenciados nas práticas educativas” (*Ibidem*). Muitas vezes, as escolas se limitam a seguir cronogramas impostos por um sistema que não pertence ao campo, restringindo-se a um ensino repetitivo e exaustivo baseado em ler, escrever, contar e decorar, em vez de valorizar as experiências e os contextos próprios do campo.

Esforçam-se a maravilhar o estudo como forma de aprender para vir a ser alguém em um futuro, distanciando o sentido de ser criança, de aprender com criatividade, de vivenciar o divertido, de encantar-se pelo diário que é digno e lindo e guardam-se no universo adulto sem graça, da escola atrasada, que vem da cidade, reduzindo as crianças do campo a imitação e cópia urbana. Que educação é essa?

4.2 EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS (E AS DO CAMPO?)

Apesar das incessantes lutas por uma educação que considere o contexto cultural das pessoas do campo, muitas lacunas ainda são identificadas, como o seu início, de modo que, quando se iniciou discussões de educação às crianças pequenas e bebês, aquelas do campo não foram pensadas em sua singularidade, isso evidencia a condição de total exclusão que o campo tem vivido. Como, então, garantir que essas infâncias sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas nas práticas das Escolas do Campo? Como romper com a colonialidade que ainda limita os espaços e os tempos da infância do campo, resumindo-a a crianças abstratas de outro contexto que não pertence, o urbano? É importante olhar para elas não como sujeitos de carência, mas como protagonistas de suas próprias histórias. Veremos como tem se formado a educação para as crianças do campo.

A educação como direito para as crianças menores de 5 anos foi constituída a partir de 1961 com a Lei nº 4.024 que fixou as primeiras Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, chamada de educação pré-primária que se destinava nas escolas maternas e jardins de infância. Até antes disso, a educação às crianças pequenas era considerada exclusivamente aos cuidados básicos da saúde e higiene como princípio educativo, muito vinculado ao regime de obediência. Passou a ser um dever de Estado a partir da Constituição Federal de 1988 a ser ofertada de forma gratuita, quebrando qualquer exigência de educação paga por meio do poder público.

Em 1996, a LDBEN passa por uma atualização a partir da lei nº 9.394 em que define a educação para as crianças menores de 5 anos, logo depois alterada a idade máxima de 6 anos a partir da Lei 11.274 em 2006 como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Comportando creche para crianças de até 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade, esta última sendo de matrícula obrigatória somente em 2013 sob alteração da Lei nº 12.796.

A educação para as crianças passa a ter um direcionamento pedagógico às práticas só em 1998, com a criação e publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI, organizado pelo MEC. Embora existir críticas quanto alguns termos utilizados no documento como “aluno” e “conteúdo”, termos esses que contradiz a concepção pedagógica de crianças em processo de formação.

No entanto, o documento foi sólido para o contexto pela forte discussão na inserção do debate entre as concepções em educar e cuidar indissociavelmente, consolidando a formação integral das crianças. Toda educação que seja voltada para crianças pequenas menores de 6 anos, deve seguir o cuidado de educar com muito afeto e respeito pela criança.

Não apenas, propõe uma abordagem curricular que respeite a pluralidade cultural, a diversidade regional e as especificidades do desenvolvimento infantil. A concepção de formação defendida pelo RCNEI é centrada na criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, propõe uma formação que valoriza a ludicidade, a interação, a construção de vínculos afetivos e o respeito aos tempos, interesses e saberes da criança (Brasil, 1998).

Além disso, o documento adota uma perspectiva sócio-interacionista, influenciada por teóricos como Vygotsky, ao enfatizar que o desenvolvimento da criança ocorre por meio das relações sociais e das mediações culturais. A formação integral, nesse sentido, não é vista como um processo apenas cognitivo, mas como a constituição de sujeitos críticos, criativos e sensíveis às múltiplas linguagens e aos contextos em que estão inseridos. Entretanto, ao analisar sob a perspectiva da Educação das Infâncias do Campo, é necessário problematizar em que medida essa proposta contempla, de fato, as especificidades das infâncias camponesas.

Embora o documento reforce a importância da valorização da diversidade cultural, pouco explicita sobre os contextos rurais e suas particularidades. A ausência de um direcionamento mais claro para os territórios do campo acaba por reforçar uma visão universalizante da infância, o que pode contribuir para a invisibilidade das práticas, dos saberes e das formas de viver e aprender que marcam as experiências das crianças do campo.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, trazendo para o contexto da Educação de Crianças, metas e estratégias, a fim de garantir o acesso e a qualidade dessa modalidade a partir de alguns principais pontos: aumento de vagas para o acesso, parâmetros de qualidade quanto a formação de profissionais e a destinação de recursos financeiros (Brasil, 2001).

Somente em 2002, aliado ao contexto de luta, movimentado pelos povos do campo é que foram gerados demais documentos que contempla as crianças do campo substancialmente. A criação e aprovação das Diretrizes Operacionais de 2002 já mencionado no capítulo anterior, é bastante notável com uma visão finalmente reconhecedora das crianças do campo, pois fortalece a educação considerando:

[...] estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças[...] na construção da qualidade social da vida individual e coletiva[...] que os espaços de aprendizagem possam valorizar - **grifo nosso** - a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo[...]” (Brasil, 2002).

Reconhece as lutas sociais dos povos do campo quando é o primeiro documento nacional a determinar que as escolas no campo devam ter calendários flexíveis quanto as suas necessidades e não mais seguir obrigatoriamente a cidade, e sim, seguir unicamente a necessidade de estudos para provimento do protagonismo das crianças.

Posteriormente, outros documentos e programas nacionais foram criados e normatizados seguindo as orientações do PNE, como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil em 2006. Que o próprio título já diz: sintetiza em parâmetros e referências para as escolas seguirem uma organização a estrutura didática e funcional das instituições (Brasil, 2006).

Em 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA, foi criado para instituir fundos para a construção, reformas e aquisição de mobiliários para as instituições de Educação Infantil.

Embora esses documentos tenham caráter orientativo e normativo em âmbito nacional, é notável a ausência de menções específicas à criança do campo. Essa lacuna evidencia a invisibilidade histórica das populações rurais nas políticas públicas brasileiras — invisibilidade que se estende, inclusive, à infância, raramente considerada em sua singularidade nesses contextos normativos.

Em 2008 as Diretrizes Complementares, também mencionado no capítulo anterior, reforça a importância das crianças do campo quando é recomendada uma elaboração de currículos que dialoguem com a realidade do campo, abordando temas como agroecologia, práticas locais de produção, questões ambientais e culturais, enfatizando que a formação continuada de professores deva ser incentivada para que considere a realidade local. Desse modo, incentiva a participação efetiva das famílias para estarem sempre próximas da escola e do contexto de aprendizagem das crianças (Brasil, 2008).

As crianças do campo, embora já tivessem alguma consideração em documentos anteriores, passam a ter um reconhecimento mais significativo com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009. Esse documento fortalece a valorização do cotidiano dessas crianças ao instituir, pela primeira vez, o conceito de Infâncias do Campo. Tal conceituação demarca a importância de se reconhecer, com clareza, o lugar e a cultura dessas infâncias — que não são urbanas, tampouco invisíveis, mas reais e concretas —, exigindo um olhar sensível e específico sobre elas. Além disso, ratificam os princípios e diretrizes já estabelecidos em documentos nacionais anteriores, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Campo, de 2002, e as Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo, de 2008, reafirmando o compromisso com uma educação que respeite a diversidade dos contextos e sujeitos do campo.

No artigo 10º, são apresentadas as orientações para as propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. Essas propostas devem (BRASIL, 2009, p. 24):

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Percebe-se que as DCNEIs congratulam as especificidades reais do contexto das crianças do campo, pois, reconhece a importância da valorização de seus modos de vida e a conexão intrínseca entre suas identidades e o território de vida. Orienta para que as escolas compreendam as formas próprias de vida no campo para que a construção identitária se construa de forma segura, com senso de pertencimento e respeito por suas culturas, tradições e práticas locais.

No que se refere à formação docente, a Resolução é enfática ao afirmar que o trabalho com a infância requer profissionais com formação específica em nível superior, na área de Pedagogia, conforme estabelece a LDB/1996 (BRASIL, 1996). A DCNEI entende que o professor da Educação Infantil precisa ser um sujeito reflexivo, comprometido com os direitos das crianças, capaz de construir práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos socioculturais onde atua. Assim, a formação docente deve articular saberes teóricos, práticos, éticos e políticos, de forma a permitir uma atuação crítica e sensível às particularidades da infância.

Para isso, fortalece o incentivo de que formações continuadas e planejamentos tanto pedagógicos como de currículos escolares se organizem a partir da representatividade das crianças, postulando assim, que a educação às crianças do campo seja respeitosa, sensível e diversa. No entanto, quando olhamos para o contexto da Educação Infantil no campo, como se propõe nesta pesquisa, é preciso ir além da prescrição legal e considerar como essas

diretrizes se efetivam nas realidades vividas pelas comunidades e pelos docentes. A Resolução aponta para a necessidade de que os projetos político-pedagógicos considerem a cultura local e os conhecimentos das crianças, mas não explicita como isso se articula com os desafios específicos da formação docente para atuação em áreas rurais.

Além do mais, é comum que as políticas de formação inicial e continuada no Brasil, ainda hoje, serem marcadas por uma lógica predominantemente urbana e homogênea, que pouco contempla as especificidades dos territórios do campo. Como afirma Caldart (2012), a formação de educadores do campo exige um processo que considere a historicidade, os saberes populares, as lutas sociais e o modo de vida das populações camponesas. Nesse sentido, as políticas públicas de formação ainda têm demonstrado certo distanciamento para preparar docentes capazes de atuar de forma sensível, crítica e comprometida com a Educação das Infâncias do Campo, respeitando sua cultura e enfrentando as desigualdades históricas que a atravessam.

É fundamental que as políticas de formação docente avancem no sentido de reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos educativos e que a formação docente — tanto inicial quanto continuada — seja construída em diálogo com os movimentos sociais, com os territórios e com os saberes que ali resistem e produzem educação.

Exige que se olhe para as crianças e estude a fundo, a sua relação com o mundo, e diminua a intensidade que se olha para as formações de contextos externos que a cidade apresenta. Olhar para os princípios, direitos e objetivos que compõe o trabalho pedagógico com o foco na formação integral que considera o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças.

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 16).

Ao sustentar que as propostas pedagógicas considerem a pluralidade das vivências do campo, elucida a imponência das crianças e seu cenário vivido. Garante além de uma educação com direitos, uma cidadania viva, como também, o fortalecimento dos valores culturais do campo, tendo em vista que considerar os princípios é fundamental para garantir o

direito a educação com vistas a valorizar e transformar o contexto social para a qualidade na aprendizagem com equidade, empatia e o respeito coletivo desde os primeiros anos de vida.

Silva, Pasuch e Silva (2012), sinaliza que esses princípios compõe os desafios para sustentar o direito à educação das crianças. “Se os princípios são os mesmos para todas as crianças[...]” - em variados contextos estes - “[...] necessitam estar organizadamente vinculadas à realidade e à dinâmica da vida das crianças e das famílias [...]” (p. 37).

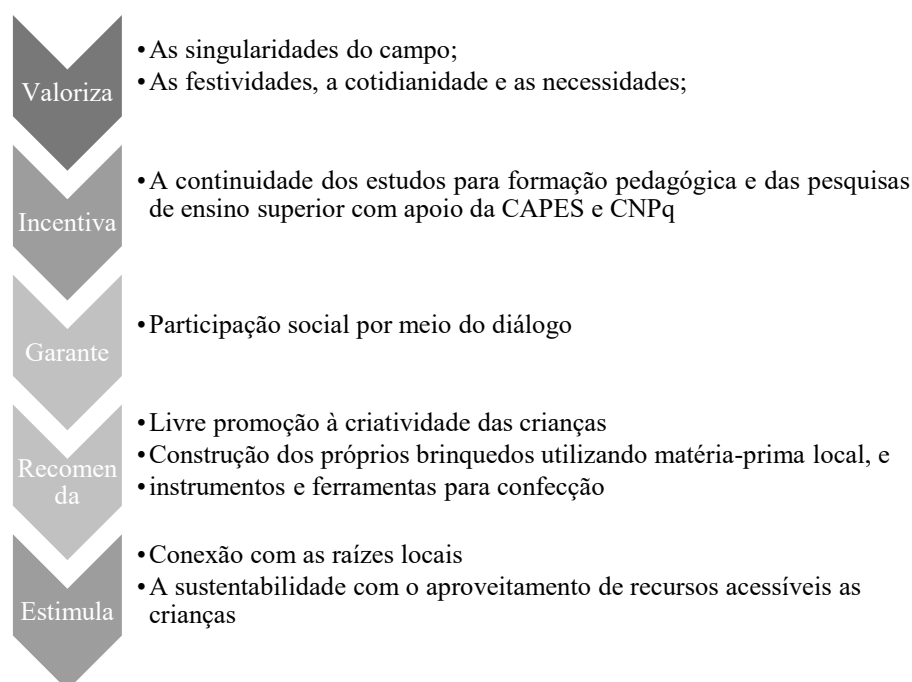
Bem como também, garante a participação ativa nos planejamentos e práticas em todas as variadas formas de expressão das crianças. Além disso, as práticas também devem ser desenvolvidas por meio dos eixos estruturantes da aprendizagem que é a ‘Brincadeira e as Interações’.

Isso significa dizer que a aprendizagem acontece mediante a ludicidade que envolve nas brincadeiras mediadas e no compartilhamento com as outras crianças, sendo estas que considera o contexto das crianças, bem como também, enfatiza a avaliação como processo e não retenção (Brasil, 2010). Quando a escola se comporta com medidas de avaliação conclusivas, a isso, Formosinho (2007) critica, pois, a educação se preocupa com resultados finais, foca consistentemente no aprendizado mecânico, inviabilizando a construção identitária, participativa e integral das crianças.

A continuidade dos movimentos do campo pela valorização da educação, toma continuidade em 2011, com a Marcha das Margaridas que defendia a necessidade de creches no campo, resultando em uma portaria assinada pelos Ministérios do Estado, da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A portaria interministerial foi decretada em 2013 pela presidenta Dilma Rousseff, e vindo a ser uma importante referência para as discussões sobre a ampliação e qualificação da oferta da Educação Infantil do Campo, intitulado: ‘Educação Infantil do Campo: Proposta para expansão da Política’ (Contag, 2014).

Dentre importantes dados da Educação Infantil do Campo, o referido documento também traz à discussão pontos importantes a serem considerados. Baseado por princípios gerais para a expansão da política da Educação Infantil do Campo, a serem seguidos para as propostas pedagógicas.

Figura 2 - Orientações pedagógicas da Proposta para Expansão da Política



Fonte: Elaboração própria (2025).

Também direciona para a formação crítica cidadã das crianças, a partir da valorização da diversidade étnico-racial, com vistas a combater o racismo entre os povos de qualquer outra classe que a colonialidade tem colocado em silêncio para aceitar a comparação e a inferiorização.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), “Práticas que valorizem a comunidade, valorizam também a criança e colaboram para processos de construção de identidade positiva dela consigo mesma” (p. 160). Dessa forma, proporciona às crianças à observação e reflexão sobre o que é fundamental para seu devido reconhecimento como criança que pensa, critica e valoriza sua ancestralidade local e cultural, assim, amplia as possibilidades de se ver como pertencente a suas gerações no tempo passado, presente e futuro.

No entanto, há um retrocesso em 2017, com a criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Um documento direcionado para toda educação básica em que as crianças do campo não são citadas, a importante especificidade a ser destacada como acontece nas DCNEIs. Silva, Pasuch e Silva (2012), tece a crítica, de que “não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto, esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento” (p. 51).

As autoras chamam atenção para o cuidado com as práticas genéricas que engloba todas as crianças a uma só realidade, colocando-as numa posição de forçada igualdade que não prevalece a diversidade da infância do campo. Cada criança interage com as possibilidades de

formas incomparáveis que exige observa-las e compreendê-las, reconhecendo que tudo a sua volta constitui significado potente para uma aprendizagem equitativa, possibilitando que cada uma em sua liberdade se desenvolva mediante interação – reflexão – liberdade e diante desse reconhecimento, está implicado o contexto real e cultural. Este é um documento de ordem mandatória, portanto, deve ser seguido, sendo um pano que invisibiliza as infâncias do Campo, tendo em vista que fortalece a visão geral, na tentativa de igualizar todas as crianças, mas que exclui a especificidade do campo.

Outro importante documento com a proposta de orientar e articular práticas pedagógicas é o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (DCRNEI), publicado em 2020, que surge nos municípios potiguares, em diálogo com a BNCC e com os contextos locais. Trata-se de um documento normativo e orientador que busca garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças da Educação Infantil, com base em princípios como a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade.

Contudo, percebe-se que o documento ainda menciona de forma tímida e genérica os contextos campestinos e suas especificidades. Embora reconheça a diversidade cultural e regional como fundamento das práticas pedagógicas, a abordagem sobre as infâncias do campo não aparece de modo estruturado nem aprofundado, o que pode resultar em uma invisibilização das particularidades sócio-históricas, culturais e territoriais das crianças camponesas.

No que diz respeito à organização pedagógica, o documento propõe uma estrutura fundamentada nos campos de experiências da BNCC, incentivando propostas educativas integradas, significativas e baseadas nas interações e na ludicidade. No entanto, não há uma reflexão explícita sobre como essas experiências podem ou devem ser organizadas em instituições do campo, onde muitas vezes há desafios concretos relacionados à infraestrutura precária, à ausência de materiais, ao isolamento territorial e à formação docente descontextualizada.

Do ponto de vista social e político, as DCRNEI afirmam o compromisso com a justiça social e a valorização das infâncias diversas, mas essa intenção não se materializa plenamente em diretrizes específicas para as crianças do campo. Falta, por exemplo, uma discussão sobre como o calendário das comunidades do campo influencia as rotinas das famílias, como as práticas familiares camponesas podem ser integradas ao currículo, ou ainda como os saberes tradicionais das crianças e suas famílias podem ser respeitados e potencializados nas propostas pedagógicas.

Diante disso, é importante refletir: que infância é reconhecida como referência neste documento? Quais vozes são consideradas e quais permanecem silenciadas? Tais questões

provocam a necessidade de descolonizar os currículos, rompendo com uma perspectiva única de infância — marcada pela visão urbana e hegemônica — para reconhecer as múltiplas infâncias e as realidades camponesas como legítimas e potentes.

Assim, trazer as DCRNEI para a análise nesta pesquisa é fundamental não apenas para compreender como os currículos oficiais dialogam (ou não) com a realidade das escolas do campo, mas também para reforçar a importância de políticas públicas que valorizem os territórios, os saberes locais e a infância camponesa como sujeito de direito e de cultura.

Com base na leitura que podemos fazer desse panorama nacional, observamos que embora a educação das crianças tenha sido contemplada desde 1961 com a primeira LDBEN, especificamente as crianças do campo, só foram vistas a partir de 2002 com as Diretrizes Operacionais, evidentemente fortalecido pelas demandas populares ocorridas em prol da Educação do Campo como um todo, sendo estagnada desde 2014. Assim, como os movimentos sociais do campo também. É evidente até mesmo, a pouca quantidade de bases teóricas que discutam sobre as Infâncias do Campo, no que, se refere ouvir as crianças, interpretar e apresentar essas vidas que estão por aí, esquecidas nas escolas e principalmente em suas vidas, em um silêncio que dói e um escuro que reflete.

O cenário de políticas e documentos para a educação das infâncias do campo tem enfraquecido nos anos posteriores e isso é preocupante, tendo em vista, que o campo é lugar de gente que trabalha arduamente para sustentar suas famílias e terem vida nele, e a educação às crianças é urgente e necessária para manter essas famílias informadas, alimentadas, seguras e acolhidas. Este é o caminho mais justo e próximo que elas podem encontrar depois dos movimentos sociais.

Para tanto, vale pesquisar sobre o contexto presente, que educação, que infraestrutura e que práticas pedagógicas as crianças tem vivido nas Escolas do Campo? Que vidas a educação dessas crianças tem promovido para elas e suas famílias? Estão próximas dos movimentos sociais? Nos deteremos a discutir adiante o que podemos desenvolver em uma pesquisa de campo para tentar encontrar e entender que cenário real existe hoje, a nível local, e assim, refletir de modo geral os caminhos que estão visíveis para as famílias e as Infâncias do campo.

5 INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR: A VOZ ATIVA NA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, explicitando os fundamentos que orientam nossa concepção de investigação qualitativa, de caráter humano e comprometida com uma perspectiva ativista. Buscamos não apenas conhecer e refletir sobre as vivências dos sujeitos do campo, mas também nos aproximar de suas realidades de forma sensível e ética. Mais do que descrever os dados colhidos, assumimos o compromisso de sentir interpretando-os à luz das experiências concretas dos participantes.

Sentimento do Mundo

Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo,
mas estou cheio de escravos,
minhas lembranças escorrem
e o corpo transige
na confluência do amor.

Quando me levantar,
o céu estará morto e saqueado,
eu mesmo estarei morto,
morto meu desejo,
morto o pântano sem acordes.

Os camaradas não disseram
que havia uma guerra
e era necessário
trazer fogo e alimento.
Sinto-me disperso,
anterior a fronteiras,
humildemente vos peço
que me perdoeis(...)
(Carlos Drummond de Andrade, 1940).

Nesse poema, Drummond traduz com sensibilidade um tempo de grandes mudanças, de tensões globais, como a Segunda Guerra Mundial, e de profundas inquietações existenciais. Ele aborda o sentimento de alienação e vulnerabilidade diante do mundo moderno, mas também a empatia e o desejo de conexão com o sofrimento coletivo. A fala passada e ao mesmo tempo presente de Drummond transmite a fala a ser descrita neste caminho de pesquisa. A mistura poética entre solidão e solidariedade, pessimismo e esperança, ausência e coletividade fortalece uma pesquisa comprometida com o olhar atento ao outro oscilando entre a descoberta de si e a negação imposta pela sociedade.

Enquanto pesquisadora, não me coloco à margem dessas vivências. Ao contrário, me percebo como parte desse emaranhado de histórias e sentimentos. Sinto o peso das dores que atravessam o mundo — algumas, vivi e vivo; outras, reconheço no olhar dos que cruzam meu caminho. Não sou uma ilha. Nunca fui. A pesquisa não é apenas uma atividade acadêmica, mas um compromisso com a escuta, com o compartilhamento de experiências e responsabilidades. O poema sugere um "sentir com o mundo" e, de forma semelhante, esta pesquisa convida à reflexão sobre as nossas limitações enquanto seres humanos e pesquisadores diante das grandes questões da sociedade. Reconhecemos que somos limitados como ser humano/pesquisador frente à imensidão de responsabilidades que exige muito mais de burocracias que nos faz muitas vezes deixar de lado esse compromisso essencial com o reconhecimento das dores alheias. Assim como o poema, a pesquisa também é inacabada: um convite à dúvida, à inquietação e à transformação. No fim, o que nos move? O que nos engaja no mundo?

Vivemos nossas vidas de maneira muito diferentes entre culturas e costumes, mas no fundo, partilhamos de necessidades muito próximas e porque não dizer iguais. O que nos une é a empatia, a consciência de quem somos, do que temos, do que nos pertence e do que nos é negado. Todos nós, em algum momento, desempenhamos um papel na vida de outra pessoa. Alguém já dependeu de nós, ou dependerá. Nossos sonhos, desejos, capacidades e recusas são traços que nos aproximam e nos afastam. Essa conexão nos leva a refletir sobre como nossas ações individuais que envolve o todo e atinge de modo particular ao fazer acontecer ao outro, doar, cuidar, somos de algum modo a fala, o interesse ou o pensamento desse outro, e por isso, somos provocados a essa interconexão humana, a responsabilidade compartilhada e o papel transformador da pesquisa em compreender e melhorar a vida em sociedade. É um chamado à reflexão sobre como nossas ações individuais (pesquisa/pesquisador) afetam o coletivo.

A ilusão da imparcialidade apenas descreve à distância, sem captar verdadeiramente aquilo que clama por escuta — e, mais do que isso, por ação. Escrever com um propósito engajado não significa apenas descrever a realidade, mas significa sentir, enxergar, ouvir, interpretar e se deixar atravessar pelo outro. Mesmo quando essa história não nos pertence diretamente, ela nos afeta e nos transforma. A pesquisa, assim, não pode ser apenas técnica: ela precisa ser humana, precisa pulsar com o compromisso de compreender e lutar pela justiça social.

5.1 POR ISSO, PESQUISA ATIVISTA

Entendemos a pesquisa como meio de encontro com aquilo que, de alguma forma, já conhecemos, ainda que superficialmente, mas aprofundar no senso crítico de como o cerne e o início se interiorizam para um problema identificado e então refletido a esmiuçar possíveis dissoluções. Toda pesquisa envolve meios e práticas para ser executada a depender de subjeções entre pesquisador e objetivo inicial entre o que é pesquisado e o resultado esperado. Para esse viés, uma corrente de pensamento é idealizada com tendência de desenvolvimento em cada passo a ser realizado, muitas opções existem, mas amparados pela vivência entre lembranças e propósitos confiáveis na transformação social de quem é pesquisado ao mesmo tempo de quem realiza tal investigação, nos amparamos na pesquisa ativista.

Para D'Souza (2013, p. 126), "O ativismo poderá ser um ideal moral, uma ética superior, nos antípodas da ética do mercado, algo com que nos comprometemos para além ou à margem daquilo que na nossa vida-mercado fazemos enquanto trabalhadores[...]". Para assumir a pesquisa ativista é preciso renegar alguns padrões impostos pela lógica hegemônica, pois, exige que se olhe para margem - e até mesmo para além dela. O ativismo é presença na cotidianidade, é promessa para ser cumprida principalmente com as causas sociais de desalento social, como afirma D'Souza "ativismo pode querer dizer o contrário de passividade, significando que se participa no mundo do mercado, mas que não se é nada fora dele" (D'Souza, 2013, p. 126). Essa abordagem não se restringe apenas no campo de pesquisa, mas em todas esferas da vida, está associado à noção de cidadania responsável, que inclui o dever de contribuir para a ordem social, mesmo em um sistema baseado nas relações de mercado. Exige posicionamento político, já que potencializa o conhecimento do problema aproximando cada vez mais da realidade (Santos, 2018).

O ativismo invoca os deveres de uma cidadania que passa por viver num contexto de mercado, mas contribuindo de alguma maneira para manter as condições gerais de funcionamento fluido da ordem social baseada nas relações desse mesmo mercado. O ativismo torna-se, assim, um vocábulo político genérico e dotado de uma carga de significado negativa, na medida em que acaba por não transmitir qualquer conteúdo ou substância específicos. Podemos dizer que há que contestar a multiplicidade de sentidos, que tal contestação é permissível, ou pelo menos que tem de ser permitida e valorizada, e que é nessa contestação que a pesquisa ativista ganha sentido e relevância (D'Souza, 2013, p. 126).

Diferentes modos de compreender cenários, ou melhor, de valorizar determinados direitos podem ser julgados de maneira diferente a depender do lugar e da época, ou seja, o Estado julga o direito à educação das crianças do campo a partir de seu posicionamento político e de interesses que variam conforme as relações de poder. Por isso, não há ativismo sem

pesquisa e prática, sem ação, assim, ele se torna efeito nulo ou efeito falso, a contestação é a essência do ativismo. Precisamos ir além de palavras e números, folhas textuais, precisamos produzir impactos reais e duradouros. O reconhecimento crítico e reflexivo é considerado não apenas válido, mas essencial, e é nesse espaço de crítica que a pesquisa ativista encontra sua relevância e propósito, ao buscar um significado mais profundo e coerente para o conceito.

A pesquisa ativista se propõe a percorrer um caminho que rejeita algumas regras estabelecidas pela academia tradicional de alicerçada na imparcialidade, neutralidade, objetividade do pesquisador, sem, no entanto, deixar de lado o rigor dos estudos no desenvolvimento da pesquisa e divulgação de dados (Santos, 2018, p. 27).

Para Santos (2018), a posição política do pesquisador é inspiração para o desenvolvimento da pesquisa, entretanto, constitui-se como uma forte resistência da pesquisa ativista que no predomínio dessa abordagem, não existe espaço para um pesquisador neutro que se recusa a defender a humanidade, a crítica aos direitos sequestrados, ao conhecimento eurocêntrico que limita e omite outras verdades, a prática do ativista é:

Entretanto, implícita na ideia de pesquisa ativista reside uma conceptualização dicotômica da teoria e da prática que a pesquisa ativista busca, presumivelmente, superar. O universitário de carreira, convencional, não comprometido e não-ativista, é o ‘Outro’ dicotômico do pesquisador empenhado, ativista e comprometido. Uma tal conceptualização oferece-se à interpelação sob diversos aspectos (D’Souza, 2013, p. 130).

As complexas relações entre ativistas e pesquisadores que compartilham filosofias e objetivos comuns, atua tanto dentro quanto fora das instituições acadêmicas. Destaca-se que a pesquisa ativista não deve ser vista apenas como uma expressão de liberdade irrestrita, onde a própria liberdade é mais valorizada do que o conteúdo das práticas sociais envolvidas. Tanto o ativismo quanto a pesquisa precisam focar na essência de suas ações, independentemente do ambiente institucional em que ocorrem. Essa abordagem leva à confrontação com as limitações impostas pelos respectivos contextos institucionais. Por exemplo, os objetivos imediatos de uma organização podem restringir o ativista na exploração teórica de suas práticas, da mesma forma, o ambiente acadêmico impõe restrições ao pesquisador na busca de conhecimento alinhado aos seus objetivos como cidadão. Compreender essas restrições é fundamental para uma epistemologia que busca a emancipação, enfatizando não apenas o que conhecemos, mas como adquirimos esse conhecimento. Esses fatores institucionais moldam a forma como a realidade é compreendida e podem limitar as aspirações sociais mais amplas dos cidadãos.

Com isso, a pesquisa deixa de estar centrada no papel desempenhado pelos acadêmicos nas universidades e nas sociedades, deixa de idealizar todo o ativismo como sendo moralmente desejável, voltando-se antes para os objetivos que o acadêmico, enquanto cidadão, deseja alcançar através da pesquisa, bem como para as práticas que as teorias implicam. Posto isto, os alvos da nossa reflexão deverão ser: conhecimento para quê, para quem, para que tipo de ativismo, e de que modos é que os constrangimentos institucionais matizam o nosso conhecimento do mundo (D'Souza, 2013, p. 131).

Para Santos (2018) a pesquisa ativista não se limita ao mundo acadêmico, mas busca interferir diretamente no movimento de pesquisa que abre a destacar proximidade com o que é pesquisado e a experiência que se tem também são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho científico. No diâmetro de identidade que possuímos com a pesquisa nos deparamos com a necessidade de agir mediante duas dimensões intrínsecas e autênticas da realidade na prática muito bem inferidas por Freire (1987):

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis.² Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá (Freire, 1987, p. 44).

Essa abordagem busca não apenas descrever as condições de vida das crianças, mas também questionar as desigualdades sociais e culturais que moldam essas experiências, de modo a movimentar o esquema à ruptura do padrão até então congelado. É preciso agir criticamente mergulhando no compromisso ético com a valorização dessas vivências e com a transformação das estruturas que impactam as vidas no campo, muitas vezes negligenciadas por políticas públicas e estudos acadêmicos. Através desse ativismo ético conceituamos a contestação para desafiar as narrativas que se homogeneiza sobre as infâncias do campo. Quando elucidamos a diversidade das experiências infantis e a necessidade de ouvir as vozes das crianças em seus próprios contextos, criticamos que são frequentemente retratadas a partir de uma perspectiva única e simplificada (urbana). Para a contestação crítica agir, busca-se desconstruir essas narrativas, valorizando as vozes e experiências das crianças em suas próprias realidades, além de observação e constatação, a contestação crítica permite contribuir para mudanças reais no campo como pratica transformadora. O compromisso é de referenciar a

busca por transformações das condições gerais que afetam as crianças do campo a possíveis formulações de políticas públicas e iniciativas que promovam a valorização, tendo em vista a proximidade real com a análise mais profunda e engajada da realidade que impacta as crianças e suas famílias.

Essa ciência exige além de resultados científicos, incluir os sujeitos na pesquisa através do diálogo antes, durante e depois da investigação. Para não somente evidenciar resultados, mas no processo de investigar/estudar, o sujeito pesquisado é também investigador na medida em que observa, analisa e reflete junto, acerca de seus cenários.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987, p. 38).

A participação do sujeito é expressa a todo momento na pesquisa, assim, como o pesquisador. É preferível que dialoguem com os passos e os resultados, tornando a pesquisa mais prática e consciente, possível, no sentido de não só mostrar dados para quem é pesquisado - o que já se constitui como poucas pesquisas comprometidas de realizar tal ato - mas o tornar próprio da pesquisa, pois, o envolve a todo momento que não se configura como “objeto” e sim como “sujeito participante”.

Ele é parte fundamental da argumentação crítica e cautelosa desta pesquisa, para Freire (1987, p. 56), “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”. Esse aprofundamento é essencial na pesquisa ativista, onde os sujeitos participantes se envolvem diretamente com o problema, superando a visão de que estão à margem do processo. Assim, reconhecem seu papel na reflexão e na busca por soluções, tornando a pesquisa um “instrumento de transformação.”

A pesquisa ativista opera sob o objetivo primordial em promover conhecimento, todavia, não apenas que se estagna em amontoados de papелotes engavetados, mas que realiza a transformação, defende a necessidade de levar conhecimento crítico e operante aos participantes com o foco sempre de promover mudanças sociais significativas. Incorruptivelmente prega pela suspensão das desigualdades sociais e a ampliação dos direitos dos inferiorizados, uma vez que coloca em destaque as vivências esmaecidas pela realidade

abstrata e opressiva urbana. Põe em evidência a importância humana e social em dar voz aos excluídos.

Por isto é que, para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação (Freire, 1987, p. 57).

Freire (1987), acredita que quando os sujeitos são pesquisados sob aspectos de meros dados desloca-se o foco da pesquisa com intenção na justiça social o que torna o estudo desumanizador, por isso, a importância no levantamento da realidade a partir das significações dos sujeitos em que sua participação seja mais que contribuições, mas no amparo de seus saberes e experiências vividas para o aprendizado político, autêntico e transformador.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem para os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (*Ibid*, p. 58).

A preocupação dessa abordagem é de desconstruir a relação opressora, impedindo que o processo seja verdadeiramente libertador. Além de que a investigação seja exploração como extensão da prática de liberdade, bem como um processo dialógico, onde o sujeito participante expressa sua realidade.

Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando (Freire, 1987, p. 58).

Assim como Freire, a pesquisa ativista defende que a investigação ocorra por meio do processo humanizador, em que os dados não sejam extraídos como coisas que são descartadas, mas que as pessoas sejam ouvidas e atendidas através da conversação entre reflexão e ação, partindo sempre da concepção de que tudo é um processo que requer diálogo, horizontalidade e respeito mútuo por uma prática transformadora.

Casada com a pesquisa ativista, para tanto, de base qualitativa é amparada por Bogdan e Biklen (1984), importantes autores discursivos sobre essa abordagem metodológica que tem como intenção a compreensão da fonte dos dados, o texto (contexto), focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Isso significa que não estamos condicionados a analisar o cenário de forma isolada dos elementos históricos, sociais, culturais e econômicos que cercam e influenciam o todo, pelo contrário, ele é carregado de um panorama mais amplo. Para Bogdan e Biklen, “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (1984, p. 24), como a pesquisa não se preocupa apenas com dados, ela parte da análise detalhada do bem viver de seus sujeitos, da situação social em que estão de modo natural alocados.

Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Bogdan e Bliklen, 1984, p. 24).

A interação com o objeto pesquisado, contribui para a compreensão do comportamento humano ao focar nas interpretações e definições sociais que os sujeitos pesquisados desenvolvem.

Essa pesquisa também está amparada pelos estudos culturais não se deixa levar pelas primeiras representações que aparece, mas como as estruturas são alinhadas com base na relação de poder que os sujeitos vivem e como interpretam seu lugar nessa conjectura. Apesar da pesquisa ativista exigir a tomada de posição do investigador, este não pode opinar com base em acontecimentos esporádicos, mas construir conhecimento e interpretar as compreensões.

Como forma de iniciar a pesquisa atentou-se para outras já realizadas ou em andamento sobre o que se busca com base no contexto de estudo, as Infâncias do Campo. Para tanto, realizou-se análises de outros trabalhos que discutem sobre a temática de investigação, de parâmetro nacional, através de ferramentas digitais com uso do computador e bases de dados que dispõe de publicações nacionais de pesquisas da área. A leitura de outras pesquisas nos mostra que o universo de pesquisa não é totalmente inédito e exclusivo, portanto, ter visões e cenários diferentes nos leva a possíveis atalhos mais diversos que possivelmente amplia o olhar.

5.2 CAMINHOS PARA PESQUISA DE CAMPO

O momento para a pesquisa de campo é o contato com o ambiente concreto, que pode se revelar como um espaço ao mesmo tempo sonhado e surpreendente, alegre e real, triste e perdido, refletido e descrito. Acima de tudo, singular e diversos que espelha sentidos de pertencimento e a destreza de ser próprio e representativo, permitindo-nos vivenciar o real no cotidiano. Um dos maiores desafios, será de expressar em palavras, por meio de registros imagéticos e das anotações de campo, o encontro legítimo do cotidiano dos sujeitos. Contudo, serão utilizadas imagens fotográficas a fim de amparar a compreensão da pesquisa.

O contexto do campo terá uma dupla dimensão para quem pesquisa, pois se apresenta distante ao passo que são outras pessoas que dizem, expressam o que vivem, num sentido outro que quem pesquisa tem uma interpretação única, pois está em forte ligação com o contexto pesquisado. Sentir o que outros dizem, o que já foi e é vivido, esse é um ponto complexo da pesquisa científica. Sua compreensão é moldada pelo contexto sócio-histórico em que está inserido e pelas interações que estabelecem com os participantes do estudo. São relações intersubjetivas que se versam no afastar-se para ver de fora, influencia tanto sua percepção quanto a construção do conhecimento ao longo da pesquisa.

Conforme Minayo (2016), o campo é visto como uma parte de um todo maior, onde o pesquisador precisa olhar com atenção e sensibilidade, conectando os pontos entre informações que parecem soltas, mas que estão ligadas ao contexto cultural. A pesquisa ganha sentido pela forma como conseguimos interpretar essas interações. Se aprofundando na sensibilidade da observação e da escuta atenta que registram nossas percepções, levantam hipóteses e ajudam a confirmar ou questionar teorias.

A pesquisa de campo envolve estar presente e vivenciar o espaço estudado junto com os sujeitos pesquisados. Mais do que se concentrar apenas no objetivo principal, é essencial observar o que acontece ao redor e captar as representações culturais que permeiam as relações entre os sujeitos, assim como suas práticas e formas de interagir. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância de o pesquisador atuar com humildade, valorizando o aprendizado que emerge dessas interações.

Para tanto, os demais passos da pesquisa se darão pela observação participante Freire (1987) das cotidianas conversas, brincadeiras e vivências das crianças na escola, nas práticas desenvolvidas pelos professores - para observar como as crianças interage e significa essas práticas dispostas para elas e que considere seu contexto de pertencimento. Também será observada em casa com sua família e amigos, vizinhos, como ela participa das ações da família, da comunidade e como vive sua infância no campo. Terá como norte de entendimento teórico Ludke e André, que “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias

dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações, (1986, p. 26)”. Para Freire (1987) “os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes” (p. 25). Também serão realizadas entrevistas participantes com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 134), de que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Para isso, ouviremos as crianças para interpretar/apresentar com base nos sentidos que elas constroem seu mundo, bem como, os professores para conhecer e entender como tem sido a disposição/relação em estar/pertencer aos povos do campo, que seja ou não seja meramente lócus de trabalho separado de si.

5.2.1 Sujeitos participantes

Se faz importante destacar o perfil econômico das comunidades pesquisadas. Em ambas, a agricultura é uma atividade central, com destaque para a criação de gado, porcos e galinhas, além do plantio e colheita do feijão, milho e sorgo, o que também representa as demais comunidades do município. Os rendimentos provêm, em grande parte, de auxílios e aposentadorias concedidos pelo governo federal aos pequenos agricultores. As demais fontes de renda são oriundas de vínculos como funcionários temporários ou efetivos do município, o que, na maioria dos casos, leva as pessoas a deixarem as comunidades para residir na cidade.

Geograficamente, as terras são caracterizadas por solos do semiárido, com a presença de reservatórios de água, como açudes — que enchem em períodos chuvosos — e poços. Apesar de todas as casas possuírem cisternas, na comunidade Riacho do Prato há um suporte adicional com o abastecimento de água por meio da adutora Sertão Cabugi.

Em ambas as comunidades, não há prédio público destinado à unidade de saúde. O atendimento ocorre nas próprias escolas, onde, quinzenalmente, equipes de enfermagem e médico realizam consultas. Como consequência, nesses dias não há aula.

Os participantes da pesquisa foram crianças e jovens com idades entre 4 e 14 anos, matriculados em escolas situadas em comunidades do campo, além de duas professoras que atuam nessas instituições. O lócus da pesquisa delimitou-se às escolas no campo pertencentes ao município de Angicos.

A realização da investigação nessas instituições possibilitou a construção de um panorama acerca de como a Educação do Campo é pensada e desenvolvida no referido município. As crianças e jovens matriculadas, compõem os níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, todas residentes em comunidades do campo.

Das três escolas investigadas, participaram do estudo quatro turmas: duas de Educação Infantil, organizadas em salas de multi-idade (3 a 5 anos), e duas turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

As turmas de Educação Infantil pertencem a duas instituições: a Escola Municipal Francisco Alexandre Lopes, que receberá o codinome “Escola Viva as Infâncias do Campo”, localizada na comunidade Rio Velho, a 14 km do município de Angicos; e a Escola Municipal Maria Zélia Alves, denominada “Escola Viva o Campo”, situada na comunidade Riacho do Prato, a 5,2 km de Angicos.

As turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano pertencem à “Escola Viva o Campo”, já mencionada, e à Escola Municipal Manoel Martins, que passará a ser identificada pelo codinome “Escola de Crianças Livres”. Na “Escola de Crianças Livres”, a turma multisseriada é composta por seis alunos, enquanto na “Escola Viva o Campo” há doze estudantes.

No que se refere às entrevistas, além da participação, foi possível entrevistar duas professoras. A primeira atua na escola “Viva as Infâncias do Campo” e será identificada pelo nome fictício “Eliana”, a fim de preservar sua identidade. Leciona na turma de Educação Infantil, composta por dez crianças. É graduada em Pedagogia há quatro anos, reside na zona urbana e, até o momento, não possui formação em nível de especialização.

A segunda professora entrevistada atua na “Escola de Crianças Livres” e será denominada “Lurdes”, a fim de resguardar sua identidade. Residente na própria comunidade, iniciou sua trajetória docente aos 14 anos, atuando em escolas da região que, posteriormente, foram desativadas. Possui mais de 30 anos de experiência em sala de aula, sempre em instituições situadas no campo.

Nas demais turmas, embora as crianças tenham participado das atividades da pesquisa, não foi possível realizar entrevistas com as respectivas professoras.

Inicialmente, previa-se também a realização de entrevistas com as famílias das crianças, o que incluía participantes do Assentamento de Reforma Agrária Bonfim, mas tendo em vista a densidade de dados que seriam incapazes de caber tamanho quantitativo nessa pesquisa, optamos por deixar esse tipo de busca para uma futura pesquisa maior, a nível de doutorado, assim, o assentamento não integrou o lócus final da pesquisa. Desse modo, o campo

empírico concentrou-se nas escolas situadas nas comunidades de Riacho do Prato, Rio Velho e Cabugi.

Ressalta-se que todos os sujeitos envolvidos participaram de forma voluntária, sendo informados sobre os objetivos, procedimentos e etapas da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Autorização para Uso de Áudio e Termo de Autorização para Uso de Imagem. Seus dados foram preservados por meio de codinomes, garantindo-se o sigilo e o respeito aos princípios éticos que orientam a pesquisa, bem como para melhor apresentação e entendimento do leitor, as falas das professoras e dos alunos foram demarcadas pela cor azul e em formato itálico.

Cabe destacar que a pesquisa de campo, composta por observações e entrevistas, foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2025. O processo exigiu um intenso esforço de organização por parte da pesquisadora, que precisou conciliar as idas às escolas investigadas com sua própria rotina profissional, uma vez que também atua como professora, além de articular horários com as docentes participantes. A distância das comunidades e as dificuldades de transporte constituíram desafios significativos ao longo da pesquisa. Ainda assim, tais obstáculos não foram agravados pelas condições climáticas, pois o período não coincidiu com a estação chuvosa, quando é comum a suspensão de aulas e a redução da frequência dos estudantes nas escolas do campo.

6 SENTIDOS PRODUZIDOS NO CHÃO DA ESCOLA NO CAMPO: VOZES E VIVÊNCIAS

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”
(Manoel de Barros, 1996).

Ao afirmar que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”, Manoel de Barros nos convida a ultrapassar o olhar imediato e a reconhecer que compreender a realidade exige sensibilidade, escuta e deslocamento dos modos tradicionais de ver. É nesse movimento de transver que se insere este capítulo de resultados. Mais do que descrever dados, busca-se revisitar as falas das crianças e das professoras, permitindo que suas experiências e modos de vida revelem sentidos que muitas vezes permanecem invisibilizados pelas lógicas hegemônicas da educação. Assim, os resultados aqui apresentados não se limitam ao que foi dito ou observado, mas procuram evidenciar as infâncias do campo em sua complexidade, potência e contradições, articulando território, cultura e práticas educativas vividas no cotidiano escolar.

Os dados analisados reconfiguram o modo como ele deve ser apresentado, para tanto, dividiremos os dados em Eixos e Subeixos que a partir da análise interpretativa, dialogam com os sentidos e significados dos participantes. Para analisar as compreensões das professoras, apresentamos o Eixo central “Ser professora no campo” e seus Subeixos. Quanto aos sentidos das crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I o Eixo central se apresenta como “Sentidos atribuídos pelas crianças do campo” e seus subeixos. Por fim, para análise das atividades propostas pelas professoras, discutiremos o Eixo “O registro como expressão das vivências pedagógicas” e seus subeixos.

6.1 SER PROFESSORA NO CAMPO

Apresentamos novamente os codinomes das professoras ouvidas e suas respectivas escolas: o codinome “Eliana” leciona em uma turma de Educação Infantil na escola “Viva as Infâncias do Campo”. A outra professora entrevistada é “Lurdes”, ela atua na “Escola de Crianças Livres” em uma turma (multisseriada) de 1º ao 5º ano.

O professor é, antes de qualquer desenvolvimento pedagógico, um sujeito que carrega consigo uma trajetória marcada por vivências familiares, experiências formativas, sonhos profissionais e expectativas de realização. Nesse sentido, é fundamental compreendê-lo não apenas

como executor de práticas pedagógicas, mas também como agente ativo da pesquisa, que atua em constante interação com o contexto escolar e social no qual está inserido.

O professor tende a mobilizar, em sua prática, o desejo de educar as crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento; no entanto, ele não pode ser compreendido como o único responsável pelas escolhas pedagógicas ou pelos modos como a cultura se materializa no cotidiano escolar. Ao contrário, sua atuação se constrói no entrelaçamento com as políticas públicas, com a organização institucional da escola, com as condições materiais de trabalho e com as relações estabelecidas com as crianças e a comunidade.

Nessa ótica, o professor não deve ser pensado apenas como aquele que ensina considerando a cultura como parte do processo de aprendizagem, mas também como alguém que aprende com as crianças, ressignificando continuamente suas concepções pedagógicas, como Freire já deixou claro desde 1987 “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 79). É no convívio com a escola, com o território e com os sujeitos que a compõem que o professor se adapta, negocia sentidos e reinterpreta sua prática a partir do eixo cultural que atravessa aquela realidade educativa. Assim, torna-se fundamental compreender o professor como uma parte do todo, cuja ação é atravessada por múltiplas dimensões estruturais, históricas e culturais.

6.1.1 Vínculo comunidade e/na Escola

Nesse eixo de discussão, apresentamos os sentidos das professoras como se desenvolve a relação entre a escola, famílias e comunidade, segundo a afirmação da Professora Eliana:

No geral, a relação entre família e escola, a gente tem uma relação muito boa. Principalmente as mães, né? Elas são muito participativas. Elas vão na escola, sempre que a gente convoca. Mesmo, às vezes, se a gente chama elas procuram saber das crianças. Então, elas são muito participativas. Eu acho o contrário, assim, daqui [cidade] (Professora Eliana, 2025).

Sobre essa relação, a Professora Lurdes apontou que

As mães, as famílias me valorizam muito, graças a Deus. Encontro muitos incentivos. Às vezes eu quero esmorecer, mas vale a pena. O que precisar, elas estão do meu lado. Em tudo. Nenhum diretor, ninguém pode dizer nada para mim, porque elas defendem. Todas estão do meu lado. Todas as mães são minhas (Professora Lurdes, 2025).

Pelas palavras das professoras Eliane e Lurdes, nota-se que a ligação entre a escola e os núcleos familiares da região é vista de forma favorável, notada pelo engajamento e reconhecimento da atividade das professoras. As duas ressaltam, com frequência, a ida das mães ao ambiente escolar diariamente, mostrando uma relação de união e segurança edificada entre a escola e a população local. Contudo, isso se mostra especialmente por meio do cuidado com as crianças, do comparecimento nas reuniões escolares e por uma defesa do trabalho pedagógico das professoras. Essa situação demonstra uma relação que vai além de uma ideia puramente formal, aproximando-se de um padrão coletivo, onde a escola é vista como local de amparo e integração. Em cenários campestres, essa ligação costuma ganhar características únicas, pois a escola não se distancia do dia a dia da comunidade, mas faz parte de suas ações sociais e afetivas.

Ao analisar essas declarações com um olhar voltado para a cultura do campo, nota-se que o apreço pelas famílias se manifesta, acima de tudo, ligado ao suporte e ao respeito pela figura das educantes, e não de forma clara à inclusão dos conhecimentos, costumes e heranças ancestrais do campo no desenvolvimento da educação. As famílias são vistas como colaboradoras e apoiadoras da instituição de ensino, porém seus saberes, vivências e estilos de vida não se destacam, nas falas, como componentes essenciais do programa de estudos ou da organização didática. Tal cenário indica que a cultura da região pode estar sendo levada em conta de maneira conectada e sentimental, contudo ainda carente de destaque no âmbito didático e político da instituição escolar.

Essa forma de participação, embora relevante, mostra-se limitada quando analisada à luz de uma perspectiva decolonial. Conforme afirma Caldart (2012, p. 554), “É preciso construir um ambiente cultural/educativo, combinadamente de inconformismo, de participação política, de projeto coletivo, de análise rigorosa da realidade, que reproduza/fortaleça os sujeitos capazes deste confronto de projetos”. Nesse sentido, o envolvimento dos familiares não deve se limitar a chamadas ocasionais ou à proteção da escola, mas sim incluir sua integração real nas discussões, escolhas e na criação conjunta do plano de ensino, levando em conta o que precisam, seus conhecimentos e suas vivências.

Assim, embora a relação harmoniosa entre escola e famílias represente um avanço em relação a modelos escolares distanciados da comunidade, ela não garante, por si só, a superação da colonialidade do poder e do ser. A decolonialidade implica validar genuinamente as culturas campestres enquanto fontes de saber, pondo fim à ordem que sempre relegou os conhecimentos do campo a um segundo plano, privilegiando um padrão educacional urbano dominante. Assim, o objetivo da Educação do Campo deve ser o de converter o envolvimento das famílias num

percurso educativo, político e de ensino, apto a compensar as omissões que ocorreram ao longo da história.

6.1.2 Crianças e infâncias na prática docente

Nessa parte da escrita o cenário circunda-se para os sentidos sobre o ser criança e a cultura que as envolve.

Eu não faço uma atividade que eles não gostem, porque eu trabalho muito voltado para o campo. Sobre os animais, sobre os tipos de solo. Aí eu peço a eles, um traz uma lama, um traz uma areia, outro traga um barro. Quando é dos animais, vamos ver quem é que traz a comida que você... Você dá o quê? Você cuida de quê? Da galinha, traga a comida da galinha. Não, trabalhar o milho. Na roda de conversa. É, eles dizem. Ontem eu fui com o meu avô. Ele foi amarrar a cerca. Aí, quando eles terminam essa conversa, eles vão trabalhar o que? A cerca. Para que serve? O limite de terra entre fulano e fulano. Porque eles já brincam. Eles brincam de cavalo de pau, brincam de tica, correm, andam a cavalo, pulam. Tudo eles fazem. Fazem brinquedo ainda de lata, de garrafa pet. E já da zona urbana é só um celular direto. Eles têm mais infância, mais liberdade (Professora Lurdes, 2025).

Observamos positivamente que a professora evidencia um entendimento da infância como experiência situada, ativa e profundamente vinculada ao território e às práticas culturais do cotidiano do lugar delas. Lurdes afirma que não gosta de realizar atividades que as crianças “não gostem” e que seu trabalho é “muito voltado para o campo”, a docente demonstra considerá-las como princípio para as práticas de aprendizagem, ela assim as coloca no lugar que é delas, de sujeitos ativos que pensam, interpretam e constrói sentidos reais na escola e na vida. Isso possibilita também a junção delas entre a casa, o campo e a escola. Atividades envolvendo tipos de solo, cuidados com os animais ou o cultivo do milho, são atividades que respeitam as vozes e os saberes diários não só das crianças, mas também das famílias que pertence aquela comunidade.

Nesse sentido, essa prática pode ser compreendida como um movimento de resistência à lógica da colonialidade do saber, que historicamente desvaloriza conhecimentos produzidos fora dos padrões hegemônicos. Conforme Quijano (2005), aqui a colonialidade não se faz presente, ao contrário, a prática docente observada rompe com essa lógica ao integrar o conhecimento do campo como conteúdo legítimo no espaço escolar.

Aproxima-se diretamente da perspectiva decolonial, ao valorizar formas outras de ser, aprender e viver a infância. Para Maldonado-Torres (2007), a decolonialidade implica o

reconhecimento da humanidade plena dos sujeitos historicamente subalternizados, bem como de seus modos próprios de existência e produção de conhecimento.

É importante notar que "ser criança" não significa estar em falta ou inacabado. Pelo contrário, é um período que gera significados, definido por uma presença atuante na sociedade. Tal compreensão dialoga com Vigotski (2005), ao afirmar que o desenvolvimento da criança ocorre primeiramente no plano social, para depois ser no plano individual, evidenciando que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente relacionados às experiências culturais e sociais vivenciadas pelas crianças.

Essa perspectiva se manifesta igualmente nas rodas de conversa, instante em que as histórias das crianças sobre suas vidas em família assumem um papel primordial nas atividades diárias de aprendizado. Ao escutar casos como a ajuda ao avô no reparo da cerca e usar essas situações como ponto de partida para as práticas com diálogo e reflexão, a educadora prioriza as conexões entre diferentes gerações como meios válidos de criar conhecimento.

Aqui a decolonialidade se presentifica, uma vez que, conforme afirma Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser e do saber envolve não apenas a dominação política e econômica, moldando a maneira como nos vemos, consequentemente, saberes, lembranças e formas de viver dos povos do campo são constantemente ignorados. Ao valorizar o que é passado de pais para filhos, a prática reconhece que a história dos camponeses é essencial para a formação das crianças e para o aprendizado. Assim, quebra-se com a tradição de não dar voz aos estilos de vida e ao saber que nasce no campo.

Ela ainda destaca as brincadeiras vistas como uma manifestação cultural essencial para os pequenos que vivem no campo. A valorização dos jogos antigos, da expressão corporal, da autonomia nos movimentos e da criação de brinquedos com elementos encontrados no dia a dia revelam uma fase da vida experimentada com maior independência, inventividade e conexão com o ambiente. Sob essa perspectiva, as brincadeiras descritas também se aproximam do que Kramer (2006) concebe como cultura da infância, entendida como um conjunto de práticas, sentidos e criações simbólicas desenvolvidas pelas crianças em seus ambientes sociais. Tais ações mostram que as crianças criam culturas únicas, moldadas nas relações com outras crianças, com a natureza e com os lugares onde vivem, confirmando o brincar como forma principal de expressão na infância. Ao valorizar essas vivências como parte essencial da infância no campo, a professora valida formas de brincar e de viver que manifestam a identidade cultural das crianças do campo, combatendo ideias uniformes e que colocam o adulto no centro, e reconhecendo a criança como ser social e cultural.

Ao comparar essas experiências com aquelas das crianças da zona urbana, onde a tecnologia digital está sempre presente, a professora destaca uma diferença crucial. Ela acredita que a infância no campo é "mais livre", pois permite explorar o mundo real, se movimentar e interagir pessoalmente. Essa ideia se conecta com o pensamento de Louv (2016), que ressalta a importância do contato com a natureza e da liberdade para o desenvolvimento da independência, da imaginação e da conexão com o mundo ao redor.

Eu gosto muito de ouvir as palavras, e às vezes eu sempre aproveito para fazer alguma atividade a respeito do que eles estão conversando. A gente iniciou um projeto sobre as formigas. Eles estavam brincando no pátio, aí perto do banheiro eles viram um formigueiro. Tia, tia, um formigueiro. Aí eles começaram a falar que as formigas ficavam muito fortes, e que as formigas levavam a comida nas costas, não sei o que. Aí eu fui perguntando o que eles estavam falando das formigas, e daí a gente criou o projeto [...] porque eles do nada surgem com a história que eles tiveram de casa. Tia, meu pai hoje foi pegar “sodoro”. Meu pai tem não sei quantos negócios aqui. É, o gancho de tirar o “sodoro”. Aí vão dizer que tiram o “sodoro”, pegar o “sodoro” com o bicho [...], na hora da roda de conversa. Ou então na leitura (Professora Eliana, 2025).

A professora Eliana demonstra uma abordagem pedagógica focada na escuta das crianças e na valorização do cotidiano como base para sua prática. Ao converter observações espontâneas e relatos familiares em projetos pedagógicos, a professora adota uma perspectiva decolonial ao considerar o território e a vivência infantil como fontes válidas de conhecimento. No entanto, ao utilizar o conhecimento científico escolar para validar essas práticas, fica evidente um reconhecimento ainda parcial e intermediado das epistemologias do campo. No que distingue sua percepção sobre como vive as infâncias do campo, a professora Eliana tem um ponto de vista diferente da professora Lurdes:

Infelizmente, eles não estão... Não tão sendo diferente das crianças da cidade. Com muita tela. Pouca infância, pouca brincadeira. Então, não tem mais aquela aproximação, tipo de... Na minha casa ter duas, três crianças. Você morar aqui perto, ter mais duas, três crianças. Então eu acho que não está tão diferente da rua, não (Professora Eliana, 2025).

Nessa afirmação, notamos um forte contraste com a noção de que a infância no campo permanece intacta em relação às mudanças contemporâneas. Ao declarar que as crianças “não estão sendo diferentes das crianças da cidade”, caracterizadas pelo uso excessivo de telas e redução das brincadeiras, a professora destaca um processo de homogeneização das infâncias. Nesse processo, práticas e estilos de vida típicos do ambiente urbano começam a influenciar também o dia a dia das crianças do campo.

A expressão “pouca infância, pouca brincadeira” revela a percepção de um empobrecimento das experiências infantis, especialmente no que se refere à convivência entre pares, à ocupação dos espaços coletivos e à construção de relações comunitárias. Conforme aponta Kramer (2006), a cultura infantil se constrói nas interações e nas experiências compartilhadas; assim, a diminuição dessas vivências compromete diretamente a produção cultural das crianças. Do mesmo modo, Sarmiento (2007) destaca que as culturas da infância são produzidas coletivamente, sendo o brincar um elemento central nesse processo.

Esse movimento pode ser compreendido também à luz da colonialidade, na medida em que determinados modos de vida urbanos, tecnológicos e individualizados, passam a se impor como referência dominante. Desse modo, a colonialidade do poder atua na padronização dos modos de existir, desvalorizando práticas culturais locais. Nesse sentido, a aproximação entre as infâncias do campo e da cidade não ocorre de forma neutra, mas atravessada por relações de poder que tendem a invisibilizar as especificidades do campo (Quijano, 2005).

A ausência de grupos de crianças brincando juntas, como relatado pela professora, indica um enfraquecimento das culturas infantis locais, historicamente constituídas a partir do brincar coletivo, da circulação pelo território e das interações sociais cotidianas. Podemos assim compreender que os modos de ser criança no campo não passa apenas pelas mudanças sociais, mas por um silenciamento dos modos de conviver no campo em que a própria escola não tensiona seu olhar:

Eu acho que essa parte, assim, cultural, ela tem que chegar mais, sabe? Assim, ainda não é totalmente, por mais que a gente tenha tido muito tempo, mas ainda não é totalmente, ela é muito parecida com a da... urbana. As práticas, o formato da escola, você vê que não tem[...] (Professora Eliana, 2025).

Ao declarar que a dimensão cultural "ainda não é totalmente" levada em conta e que as práticas e o formato da escola no campo continuam muito parecidos com os da escola urbana, a professora expressa uma crítica à estrutura escolar, que apresenta poucas diferenças e pouco diálogo com as particularidades do contexto campesino. Essa observação indica que a escola, ao adotar modelos pedagógicos urbanos e homogêneos, pode estar contribuindo e, em alguns casos, agravando a desconexão das crianças com as experiências culturais típicas do campo. Essa constatação demonstra a persistência de uma lógica urbana que homogeneiza as infâncias e oculta as particularidades culturais do campo. Nessa colonialidade do poder escancarada, vemos a imposição de padrões universais que desconsideram os contextos locais, produzindo hierarquias entre modos de vida e saberes (Quijano, 2005).

Em relação ao brincar coletivo, que foi mencionado como sendo substituído por experiências majoritariamente mediadas por telas, nota-se uma mudança significativa na forma como as crianças vivem a infância, o que impacta suas relações sociais e processos de construção cultural. Da mesma forma, Louv (2016) chama a atenção para a diminuição do contato com o espaço físico, com a natureza e com as interações sociais, destacando os efeitos significativos que isso tem no desenvolvimento das crianças.

Ao reconhecer que as mudanças nas experiências infantis do campo estão cada vez mais semelhantes às vivências urbanas, é imprescindível perguntar até que ponto a escola tem funcionado como uma mediadora crítica dessas transformações ou, ao contrário, tem contribuído para sua normalização. Quando as práticas escolares não incentivam o uso excessivo de tecnologias nem criam intencionalmente oportunidades para brincadeiras, convivência e contato com o território, a escola pode acabar contribuindo para a padronização das infâncias e a perda de referências culturais locais.

Sob uma ótica decolonial, essa circunstância pode ser interpretada como uma manifestação da colonialidade do ser, na medida em que as formas predominantes de vivenciar a infância se apresentam como universais, desconsiderando as particularidades culturais e territoriais das infâncias rurais. Dessa forma, a fala da professora Eliana, não só retrata uma transformação geracional, como também convoca a escola a adotar um papel político-pedagógico mais proativo, capaz de resistir à homogeneização das infâncias e de afirmar práticas educativas que assegurem às crianças o direito de brincar, conviver e construir significados a partir de seus territórios e culturas.

6.1.3 Políticas públicas educacionais no cotidiano escolar

Nesse contexto, as políticas públicas de Educação do Campo perpassam os discursos das professoras, especialmente quando elas evidenciam as lacunas entre os direitos formalmente garantidos e as condições concretamente vividas nas escolas.

Assim, é razoável. Para mim, falta algo [...] na aprendizagem, no caso de ser multisseriado, pouco tempo. Porque, quando você pega quatro horas que dividem para quatro turmas, só dá uma hora para cada, por dia. Para conciliar com a merenda, com o recreio, com tudo. O PPP eu acho que faz desde 2007, que foi começado e nunca foi concretizado. Porque todo ano você não tem que recapitula. Mas nunca chega a isso[...] porque quando a gente cobra, depois a gente vê isso. Depois a gente vê isso e deixam de lado (Professora Lurdes, 2025).

É assim, totalmente concretas, elas ainda não estão, mas a gente já está andando pelo caminho que eu acredito que daqui a pouco a gente consiga, porque o calendário da gente já é adaptado. A gente passou por umas enchentes, aí ano retrasado, e não tinha acesso à escola, como a gente chegava na escola. Então, depois de uma formação que a gente teve, a gente pôde adaptar isso aí, colocou até no PPP da escola, para que seja de acordo com as condições (Professora Eliana, 2025).

As falas possibilitam problematizar de maneira aprofundada a materialização das políticas públicas de educação do campo no cotidiano escolar, pondo em evidência as tensões entre o reconhecimento normativo das especificidades do campo e a efetivação limitada das mesmas. Ao relatar a insuficiência do tempo pedagógico nas práticas multisseriadas, a professora Lurdes remete a uma organização escolar recorrente nas escolas viventes no campo, mas não acompanhada por políticas que promovam o ensino e aprendizagem em condições adequadas. A divisão do tempo entre diferentes turmas, em um tempo de jornada curta, revela os limites de uma política educacional que opera ainda na lógica da igualdade formal, desconsiderando as desigualdades territoriais, organizacionais e pedagógicas existentes.

Nesse sentido, Caldart (2004), nos indica que essa não se aproxima de uma Educação do Campo, pois ela exige políticas específicas que considerem as condições concretas de vida e trabalho dos sujeitos do campo, não sendo possível garantir equidade a partir de modelos homogêneos. De modo complementar, Arroyo (2012) destaca que tratar de forma igual realidades desiguais contribui para a reprodução das injustiças educacionais, especialmente em contextos historicamente marginalizados.

Essa fragilidade estrutural diz respeito ao modo como as organizações, e particularmente o Projeto Político-Pedagógico, são vivenciados em sua prática. Afirmando que o PPP “foi começado e nunca concretizado”, sendo sempre deixado pra depois e esquecido, evidencia-se que um documento central para a toda estruturação pedagógica das políticas de Educação do Campo se torna esvaziado de seu conteúdo político e transformador.

Essa situação demonstra que, a efetivação do PPP ainda enfrenta incertezas em virtude da ausência de um sério acompanhamento institucional, decorrido pelo tempo pedagógico e das condições efetivas para sua revisão sistemática. Para Maldonado-Torres (2007), a superação dessas lógicas exige a decolonialidade para reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos educativos, o que ainda se apresenta como desafio nas práticas observadas.

Essa realidade revela a contradição entre o efetivo protagonismo da Educação do Campo e as precárias condições para sua efetivação. É estarrecedor para quem defende a

Educação do Campo ouvir a negatividade de quem está na base, todos os dias, abrindo margens para a forte decaída por um futuro de qualidade e não traz outro sentimento *senão* a tristeza, conforme podemos avistar na fala a seguir da professora quando provocada sobre a qualidade da educação no campo:

“Muito pouco. Principalmente as escolas rurais fechando. Na escola do campo, você sabe que não é para fechar. Eu fico triste. Porque é muita coisa linda no papel, mas na hora de colocar em prática, é pouco (Professora Lurdes, 2025)”.

Essa passagem demonstra claramente, as dificuldades que as escolas campesinas vivem, interligadas diretamente com os limites das políticas educacionais, não só com o trabalho dos professores. E mesmo com os discursos que exaltam o campo, a aplicação dessas políticas é bem fraca, com uma diferença entre o que está previsto e o que acontece de verdade no chão.

A cena causa choque, e, visto da ótica decolonial, mostra uma lógica ainda forte que rebaixa áreas rurais e seus povos, fazendo com que as políticas públicas fiquem só no discurso, sem acontecer no dia a dia das escolas no campo. Conforme analisa Quijano (2007), a colonialidade do poder não diz respeito meramente às relações de subjugação econômica e política, mas à criação de uma estrutura social que persiste, naturalizando hierarquias, desprezando certos grupos e territórios, além de endossar a negação de seus direitos. Tal dinâmica só faz crescer desigualdades históricas e compromete o direito das crianças do campo a uma educação ininterrupta, vinculada ao seu território, clarificando a colonialidade do poder na organização das políticas educacionais brasileiras em dias atuais. Se a colonialidade do poder se manifesta na negação de direitos e na precariedade das políticas, na labuta pedagógica é que seus impactos se materializam.

6.1.4 A prática docente como processo de adaptação e aprendizagem

Aqui as professoras expressam seus maiores desafios na dinâmica diária entre aulas e aprendizagem.

O maior desafio é o transporte de maior qualidade. Estrada de maior qualidade. Percebo que muita coisa que chega na escola da cidade, da urbana, e não chega na zona rural. Às vezes até a merenda. A merenda vai, mas é aquela coisa. O cardápio nunca é seguido (Professora Lurdes, 2025).

“Eu acho que eu ainda estou me adaptando. Esse é o primeiro ano que eu estou lá o tempo inteiro. Então, o que eu achava mais dificultoso era chegar no local e a volta. Porque hoje, graças a Deus, está melhor (Professora Eliana, 2025)”.

As palavras se transformam em verdadeiras denúncias, expondo os obstáculos estruturais que afetam a vida diária das professoras nas escolas, principalmente no que diz respeito ao acesso, permanência e funcionamento dessas instituições. Destaque-se a precariedade do transporte, das estradas, e a instabilidade no fornecimento da merenda escolar – aspectos que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças do campo, mostrando que os recursos e as políticas que alcançam as escolas urbanas nem sempre são aplicados de maneira justa no campo. Essas observações ressoam profundamente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), que afirmam o direito das comunidades a uma educação de qualidade, considerando suas realidades territoriais, culturais e socioeconômicas.

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 reafirma a necessidade de garantir transporte escolar adequado, infraestrutura compatível e alimentação escolar regular, compreendendo tais elementos como condições básicas para a permanência e o sucesso escolar no campo. Mais uma vez, o que as falas das professoras evidenciam é a persistente distância entre o que está nos marcos legais e o que se concretiza nas escolas “Escola de crianças livres” e “Escola Viva as infâncias do campo”.

Nesse sentido, a precariedade das condições materiais das escolas não se configura apenas como uma falha pontual, mas como expressão de um padrão histórico de negligência de desigualdades estruturais que infelizmente naturalizam a inferiorização das populações do campo, a colonialidade permanece forte (Quijano, 2005).

Essas dificuldades vão de encontro com Caldart (2012), ao afirmar que a Educação do Campo não se reduz à existência de escolas no campo, mas implica a construção de políticas estruturantes que enfrentem desigualdades históricas e territoriais. Quando tais políticas não se efetivam, reforçam-se práticas que mantêm o campo em posição subalterna no interior do sistema educacional.

Essas desigualdades, são compreendidas em Quijano (2007) e Maldonado-Torres (2007) de que a teoria destaca como as hierarquias sociais e territoriais, vindas do colonialismo, ainda moldam as relações de poder no mundo atual que coloca os grupos do campo sempre em

posição inferior, tornando "natural" a falta de direitos. As políticas, como sempre continuam não funcionando direito na realidade.

Ao pensar na realidade das crianças em atender suas expectativas e melhor concentrar os modos de vida com qualidade de quem vive no campo, as professoras compreendem qual seria o perfil ideal do professor do campo:

Eu acho que o ideal mesmo seria um professor que tivesse saido de lá. Da comunidade. Porque ele ia ter as experiências do que era viver no campo, de como passar melhor isso para as crianças. E eu acho que ia ter essa relação melhor do professor com a criança por conta da vivência (Professora Eliana, 2025).

Eu conheço cada detalhe. Eu conheço a família que passa necessidade. Eu sei daquela família que tem melhores condições, que a criança se alimenta bem em casa. Daquela família que não tem estrutura nenhuma. Daquela comunidade ali, tudo eu conheço. Conhecer a comunidade, né (Professora Lurdes, 2025).

Ao considerar o perfil docente perfeito para o campo, Eliana aborda o sentimento de apropriação do local como um fator essencial na educação. Para ela, o docente que “saiu da comunidade” possui saberes locais que melhor propicia o espaço para que escola e vida cotidiana sempre se unam. Essa visão interage em cheio com as Diretrizes operacionais e complementares de 2002/2008 e o PRONERA de 2010 onde propõe que docentes do campo devam ter um conhecimento total da cultura camponesa e muita proximidade, uma coisa que é bem fácil obter de quem é da própria comunidade, como a professora Lurdes. Contudo, a própria fala da professora revela uma humilde tensão: mesmo não sendo da comunidade e nem tampouco do campo, ela se reconhece em processo de adaptação, o que evidencia por um lado vontade de aprender com a vivência e de um outro lado, a fragilidade das políticas de formação docente voltadas ao campo. A ausência de instrumentos legais que promovam a imersão cultural, bem como um diálogo sistemático com a comunidade e a construção coletiva do currículo, mantêm a escola operando sob amarras urbanas, embora situada no campo.

Com o professor oriundo do lugar, a ligação com as práticas e saberes dos alunos permanece mais forte, um ponto que notamos nas palavras da professora Lurdes. Morando há muitos anos na comunidade onde seus alunos e a escola estão, é natural que ela entenda melhor o local e a vida dos alunos e suas famílias. Por essa razão, ela tinha mais facilidade pra levar os alunos em aulas ao ar livre, diferente da outra professora, que não conhecia e ficava mais na sala. Esse ponto enaltece a importância de um professor territorializado, cuja prática se

estabelece na junção do vínculo, da escuta e da convivência com a realidade local, um princípio profundamente balizador para Educação do Campo.

A finalização da entrevista se dá por um apelo de ambas professoras em pedido sensível de atenção para seus alunos e sua prática pedagógica.

“Eu penso que fosse bem mais viável tudo o que você fizesse na zona urbana para as crianças, para a zona rural também tivesse. E também tivesse mais um incentivozinho. Até para as famílias (Professora Lurdes, 2025)”.

Que existisse mais contato com a comunidade, para que a gente pudesse ver, conhecer mais a cultura, para que essa cultura fosse mais valorizada, mais trabalhada dentro da escola. Porque, pelos relatos que eu ouço dos professores que estão lá, antigamente era mais trabalhada (Professora Eliana, 2025).

Nesse pedido, fica evidente que as diferenças entre a escola citadina e a escola no campo não se limitam a coisas materiais, mas impactam também o reconhecimento das culturas, famílias e o próprio trabalho dos professores no campo. Dizer que seria bem mais possível tudo aquilo que é dado às crianças da cidade também alcançar as crianças do campo, a professora Lurdes aponta para a desigualdade escancarada nas políticas públicas de educação que, a muito tempo, direcionam ao campo medidas incompletas, insuficientes ou apenas para compensar. A demanda por "mais incentivo", até para as famílias, demonstra a percepção de que a boa educação no campo está ligada a políticas conjuntas. Essas políticas devem levar em conta as realidades da vida, do trabalho e do envolvimento da comunidade.

Sua fala exige o que ela ver e vive todos os dias tanto na escola como na comunidade, pois ela se torna um sujeito estratégico na mediação entre a escola, a comunidade e as políticas públicas. Essa é uma reivindicação por equidade nas condições educacionais que não se trata meramente de repetir aos tratos urbanos, mas de garantir direitos historicamente negados às populações do campo, por isso exige-se professores viventes do campo que não temam cobrar os direitos, que se some a luta das famílias camponesas e um professor que vai a comunidade para ministrar aula não tem como jamais viver as dificuldades reais do campo.

Eliana nos ajuda muito nesta questão, enfatizando como um contato mais estreito com a comunidade é crucial para compreender, apreciar e aplicar a cultura local dentro da escola. Falando sobre relatos de colegas professores, onde a cultura do campo era "mais explorada" antes, a professora insinua um possível declínio cultural gradual. Talvez ligado à mudança constante de professores e políticas fracas de formação e permanência dos docentes na escola.

Esse cenário mostra que a valorização da cultura camponesa não acontece por acaso, e depende de políticas governamentais, locais, que construam laços duradouros entre os professores e as comunidades. Nesse sentido, ser professor do campo exige ter forte vínculo socioterritorial.

Portanto, ao levantar a questão da falta de incentivos, a fraqueza no diálogo com a comunidade, e como a cultura local parece menos importante, as professoras sublinham a demanda por políticas públicas. Precisamos que vejam o professor do campo como um agente político e cultural, não apenas alguém que faz o que mandam. Apoiar estes profissionais exige proporcionar boas condições, uma formação que não pare no tempo, e dar chances a eles na comunidade. Essas são partes vitais para que a escola no campo desempenhe bem o seu papel social e educativo, de um modo justo e libertador.

6.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS DO CAMPO

Para melhor entendimento do leitor, repetimos aqui os nomes das escolas correspondentes as crianças entrevistadas. A entrevista realizada com as duas turmas de Educação Infantil (multi-idade), pertence às escolas “Escola Viva as Infâncias do Campo” e “Escola Viva o Campo”.

Quanto as turmas de Ensino Fundamental I (multisseriadas), correspondem à “Escola Viva o Campo” e “Escola de Crianças Livres”.

Ao explorar as percepções expressas pelas crianças, possibilita entender como elas experienciam o dia a dia escolar, o que consideram importante, o que acham estranho e como suas vivências, influenciadas pela cultura local, são reveladas, silenciadas ou reinterpretadas nas abordagens pedagógicas. Mais do que meramente ilustrativas, suas histórias formam um rico campo de análise, pois expõem as tensões, interações e distâncias entre a escola e o contexto em que essas infâncias se desenvolvem. Para Freire (2005), essa escuta é vista como um ato que carrega um peso político e dialógico, em vez de ser uma ação neutra, entendendo que essas crianças chegam à instituição com conhecimentos que foram construídos na prática coletiva.

Portanto, escutar as crianças que vivem no campo é admitir que suas vivências com são saberes autênticos, e não conhecimentos inferiores a serem deixados para trás. Além de um método, escuta-las representa um ato ético, sensível e pessoal. Ao dar ouvidos as suas histórias, é possível identificar a partir da nostalgia a minha própria infância no campo. Dessa forma, essa

escuta se transforma em algo além da análise, mas também encontro entre tempos, memórias e territórios compartilhados.

6.2.1 A escola vivida pelas crianças do campo

Neste ponto, apresentamos como as crianças interpretam suas experiências na escola. Nosso interesse reside em examinar quais atividades são mais valorizadas por elas e como criam, dentro da escola, experiências que se relacionam ou não com seus estilos de vida.

Entrevistadora: *O que vocês gostam de fazer aqui na escola?*

Laila: *Estudar, fazer leitura.*

Pedro: *oração.*

Sofia: *Eu gosto de brincar de massinha e boneca...*

Laila: *Eu gosto de brincar de massinha. slime, de boneca, boneca, panelinha.*

Entrevistadora: *E em casa, o que vocês gostam de fazer?*

Pedro: *Eu brinco de esconde-esconde,*

Laila: *tica-tica.*

Pedro: *Até de bicicleta.*

(Crianças de 4 e 5 anos, Escola Viva as Infâncias do Campo, 2025)

Laura: *Eu gosto da minha tia.*

Entrevistadora: *O que vocês gostam de aprender com ela?*

Laura: *[Tividade!]*

Entrevistadora: *Qual é atividade que vocês mais gostam?*

Laura: *Eu gosto de dançar*

Joana: *De letrinhas, atividade de pintar*

Entrevistadora: *Onde é que vocês mais gostam de fazer essas coisas?*

Nathan: *Lá no parque!*

João: *Eu gosto de ir lá pro parque!*

Entrevistadora: *E do que vocês mais brincam lá?*

Cecília: *Pega, pega, escorrega, cavalinho, pingue-esconde!*

(Crianças de 4 e 5 anos, Escola Viva o Campo, 2025)

Isadora: *Brincar... Dá comida.*

Carlos: *É que a gente faz no dia do aluno.*

Eduarda: *Desfile.*

Vitor: *De ficar correndo por detrás da igreja*

(Alunos de 09 à 14 anos, Escola de Crianças Livres, 2025)

As falas das crianças revelam sentidos diversos atribuídos à escola, evidenciando tanto a centralidade das práticas pedagógicas quanto a importância do brincar, do corpo e das relações afetivas no cotidiano escolar. Entre as crianças de 4 e 5 anos da escola FA, observa-se que a escola é vivenciada como um espaço onde atividades escolares formais, como leitura, oração e

“atividades”, coexistem com momentos lúdicos, especialmente as brincadeiras com brinquedos estruturados e jogos corporais no parque. Essas falas indicam que, para as crianças pequenas, a experiência escolar se constrói na articulação entre aprender, brincar e se movimentar.

Essas expressões mostram que, para as crianças pequenas, a vivência escolar se forma na combinação de aprender, brincar e se mover. Quando as crianças comparam as atividades que realizam na escola com as brincadeiras que fazem em casa, elas citam jogos. Isso demonstra que seus estilos de vida vão além do ambiente escolar e estão muito mais ligados ao brincar espontâneo, à movimentação e ao aproveitamento de áreas externas.

Assim como as preferências entre os alunos de 9 a 14 anos da Escola de crianças livres, em que remetem a práticas coletivas e comunitárias, como brincar de comida em eventos escolares, participar de desfiles e correr por detrás da igreja. Mais uma vez observamos que elas tendem a aproveitar mais o contexto de vivência na aprendizagem para além da sala de aula, incorporando espaços da comunidade e atividades coletivas, o que sugere maior articulação entre escola, território e vida comunitária. Esse aspecto se relaciona diretamente com as afirmações da professora Lurdes, que menciona criar abordagens educacionais com base nas tradições da região e nas experiências das crianças em suas famílias.

Encontramos nas falas uma negação por algumas práticas como a demonstrada a seguir:

“Eu não gosto daquela atividade de colar. Eu não gosto. Toda vez que eu faço... Toda vez que eu faço uma atividade, a minha roupa fica cheia de cola (Aluno Vitor de 11 anos, Escola Viva o Campo, 2025)”.

Ao rejeitar esse tipo de atividade, Vitor evidencia uma experiência escolar marcada por práticas que nem sempre dialogam com seus interesses. A ausência de referência à vida fora da escola nessa fala pode indicar um distanciamento entre o cotidiano do aluno e as propostas pedagógicas.

Sob a orientação da professora Eliana, embora o valor do brincar e do parque seja reconhecido, as vivências campesinas aparecem de forma menos pronunciada, sendo percebidas mais como atividades realizadas fora da instituição de ensino do que como componentes fundamentais das metodologias educativas.

Essas diferenças reforçam a importância da aproximação do professor com o território cultural. Ao conter no trabalho pedagógico a valorização dos saberes, das vivências cotidianas das crianças, a escola tende a ser vivenciada como um espaço de pertencimento e confiança da comunidade. Por outro lado, quando as práticas escolares se afastam dessas raízes culturais, as crianças demonstram estranheza e falta de interesse, como mostrado nas palavras de um

estudante da Escola Viva o Campo. Em contextos ainda mais alarmantes, nota-se não apenas a desconexão, mas também um esforço para apagar a cultura rural, onde há uma ênfase quase total em aspectos ligados à vida urbana. Essa mudança simbólica silencia conhecimentos e modos de vida do ambiente rural, transformando o campo em um mero espaço de transição — um lugar onde se habita, mas que não é reconhecido como parte de si.

Independente da escola e das idades, a atividade lúdica se destaca como o foco central das crianças. Por meio dela, elas vivenciam com intensidades suas experiências e dão significado ao ambiente que as rodeia, como ressalta Kramer (2006), que brincar é uma parte essencial na formação da infância e na geração de significados. Também é a partir dessa prática que a criança produz cultura Ubarana e Lopez, (2012), mas intensamente porque é oportunizado ou inserido a partir do adulto, seja em casa ou na escola. Assim, as falas das crianças confirmam e aprofundam as percepções das professoras, revelando que a presença — ou ausência — dos modos de vida do campo no cotidiano escolar está diretamente relacionada às concepções docentes, às práticas pedagógicas adotadas e às condições institucionais que permitem ou limitam uma educação verdadeiramente contextualizada.

6.2.2 Cultura do campo nas práticas escolares, aproximações incipientes

A brincadeira, para os pequenos não é apenas uma atividade de lazer, mas sim uma manifestação autêntica de suas vivências diárias. O brinquedo e a diversão se transformam em lugares especiais para entender de que forma a cultura do campo permeia a infância e de que maneira a escola pode — ou não — integrar essas referências em suas abordagens educativas.

Sofia: *Gosta de brincar de vaquinha, com as vaquinhas. Ração. A água para botar em cima da ração. Falelo. Falelo. Ele bota ração, água e falelo.*

Entrevistadora: *Aí você coloca junto com ele?*

Sofia: *E ele não deixa não. Porque as vaca é muito braba.*

(Criança de 5 anos, Escola Viva as Infâncias do Campo, 2025)

A análise dessas declarações revela que a cultura das crianças se faz notar intensamente nas formas como elas brincam, se comunicam e se comportam, embora essa influência se manifeste de maneiras variadas não por meio de uma intenção pedagógica, mas de forma natural e simbólica, principalmente por meio das brincadeiras infantis. Ao brincar de “vaquinha”, cuidando do alimento e da água, a criança demonstra que suas vivências familiares e domésticas do campo são importantes para ela tanto que são reinterpretadas na brincadeira.

Na “Escola de crianças livres”, as crianças tem sua cultura mais percebida de maneira enfática, através das aulas de campo, como mencionada anteriormente pela professora Lurdes e observamos nesses resultados.

Entrevistadora: *Dessas aulas de campo, o que vocês mais gostaram?*

Paula: *Do cabugi e do camarinho.*

Laila: *Eu também gostei.*

Pedro: *Eu gostei.*

Entrevistadora: *camarinho?*

Paula: *É o sítio*

Entrevistadora: *Vocês fizeram o que lá? Você gostou de que, Laila?*

Laila: *Subi em árvore.*

Pedro: *Andamo de cavalo.*

Vitor: *Andando de cavalo, passando por cima da parede do açude. Foi!*

Entrevistadora: *Teve medo não?*

Vitor: *Não.*

Laila: *Eu não tenho medo não.*

Paula: *Eu já andei.*

Pedro: *Eu também já andei na carreta do trator.*

(Alunos de 09 à 14 anos, Escola de Crianças Livres, 2025).

As crianças relatam com entusiasmo experiências e ações que fazem parte tanto do lazer quanto da vida produtiva no campo. Nessas situações, o território deixa de ser apenas um pano de fundo e se transforma em espaço educativo, possibilitando aprendizagens corporais, sensoriais e afetivas que dialogam diretamente com a realidade das crianças.

Ao comentarem sobre o Cabugi (Vulcão adormecido localizado em frente à escola), escalar árvores, andar a cavalo ou na carroça do trator, eles mostram um aprendizado que acontece em movimento, em interação direta com a terra, eles mostram um aprendizado que acontece em movimento com seu território. Richard Louv (2016), ao abordar a relevância do vínculo entre crianças e a natureza, sublinha que a experiência prática no exterior fortalece laços emocionais, cognitivos e identitários, se configurando como uma parte crucial do desenvolvimento infantil.

Paulo Freire (2005), nos recorda que não existe saberes mais ou menos relevantes, mas diversos tipos de saber, e que a educação advém da interpretação do mundo que os indivíduos já realizam. Ao relatar que não tiveram receio em atravessar o açude a cavalo ou que andaram de trator, as crianças afirmam habilidades e vivências que ocorreram antes mesmo da escola. Desconsiderá-las resultaria em reforçar a ideia de que o aluno do campo é um “estrangeiro” em sua própria cultura dentro do ambiente escolar.

Já em casa, a lida no campo se desenrola em uma rotina quando Vitor e Pedro relatam seu retorno para casa:

Vitor: *Eu chego, é... depois, eu vou dormir, aí dá uma e meia, depois eu boto a pasta de molho eu vou na casa, aí eu vou po forno fazer carvão.*

Pedro: Moer o sodoro [pa] botar [pas] vaca. Amarra a vaca...

(Alunos de 11 e 12 anos, Escola de Crianças Livres, 2025).

As narrativas de Vitor e Pedro sobre a rotina em casa após a escola mostram que a relação com o campo vai além de se divertir ou estudar, engloba trabalho, responsabilidade e longas jornadas. Tarefas como moer o sodoro, cuidar e amarrar os animais, preparar insumos e atuar no forno de carvão fazem parte de um dia a dia caracterizado pela participação ativa das crianças nas responsabilidades da família.

Essas falas revelam uma dimensão ambígua da cultura do campo na infância: passo que manifestam identidade, conhecimento e laços sociais, igualmente evidenciam amadurecimento forçado e diminuição das oportunidades de lazer. Assim, a experiência da cultura rural pelas crianças não pode ser romantizada, já que implica exigências físicas e responsabilidades que tensionam o direito à infância.

Percebe-se o quanto a cultura do campo aparece na escola mais como algo que as crianças trazem consigo ou vivenciam em momentos específicos, do que como um princípio estruturador da ação educativa.

As crianças do Fundamental 1 na Escola Viva o Campo traz relatos parecidos apenas quando são instigadas a falar sobre a rotina vivida em casa:

José: *Eu tenho porco grande e porco pequeno e só tem dez porcos grandes e dez porcos pequenos. Todo dia eu coloco.*

Entrevistadora: *De que horas você coloca o comer?*

José: *De manhã quando eu num vou pa escola. Coloco de manhã antes de sair.*

Entrevistadora: *É seu avô que chama ou é você que quer ir mesmo?*

José: *Eu que vou.*

(Aluno com 12 anos, Escola Viva o Campo, 2025).

Davi: *Eu dou comer os [bezerro] mais ele. Dou ração, deixar as vacas lá nos coxos [pa] beber água. E prendo ela e tiro leite.*

Entrevistadora: *Como é que você tira o leite?*

Davi: *Puxando assim no peito* [A criança faz o movimento com a mão simulando puxar algo muito forte para sua frente].

(Criança de 4 anos, Escola Viva o Campo, 2025).

Essas narrativas demonstram a atuação de sujeitos sociais do campo efetivamente, assumindo tarefas que elucidam a autonomia das crianças no saber da organização no trabalho rural. Entretanto, o fato de essas vivências aparecerem apenas quando se fala da casa, e não da escola, apontando para uma distância entre a cultura vivida pelas crianças e a cultura legitimada no espaço escolar. Contudo, é notório que essas experiências só vêm à tona quando o assunto é

o lar, e não a instituição de ensino, essa separação fica mais clara se observarmos a ótica decolonial de Maldonado-Torres (2007), que demonstra como a colonialidade do saber cria hierarquias que diminuem a importância de conhecimentos que não são considerados dominantes, como os saberes do campo, frequentemente vistos como secundários ou inutilizáveis para a escola.

Sob essa ótica, a escola acaba perpetuando uma visão focada no ambiente urbano, obscurecendo as vivências do campo. Como ressalta Walsh (2013), uma abordagem intercultural crítica requer que reconheçamos os conhecimentos produzidos nos locais e nas atividades diárias como saberes válidos, aptos a enriquecer o conteúdo curricular da escola.

A análise também dialoga com Silva, Pasuch e Silva, (2012), que defendem a cultura como elemento central na constituição da escola do campo, ressaltando que as práticas, valores e modos de vida das comunidades camponesas devem ser compreendidos como fundamentos do trabalho pedagógico, e não apenas como elementos ilustrativos.

Sob a perspectiva da cultura infantil, como defende Kramer (2006), as crianças desenvolvem seus próprios universos culturais a partir de suas experiências em sociedade. Dessa forma, as atividades descritas por José e Davi integram a cultura da infância no campo e representam maneiras autênticas de brincar, aprender e dar sentido ao mundo.

6.3 O REGISTRO COMO EXPRESSÃO DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Ao analisar as atividades elaboradas pelas professoras, buscaremos agora aprofundar os significados que emergem tanto das expressões dos alunos quanto das narrativas das professoras. Os documentos pedagógicos não são meros complementos visuais, mas sim a representação tangível das ideias que moldam a ação. Ao integrá-los com as conversas, podemos entender como a cultura local é integrada à rotina da escola, destacando semelhanças, divergências e conflitos entre o discurso e a prática diária em sala.

6.3.1 Sentidos estéticos nas práticas escolares

Nesse momento, analisaremos as atividades desenvolvidas na turma de crianças de 3 a 5 anos. Na Figura 3 encontramos a atividade impressa que trabalha a data comemorativa relativa as festividades juninas ocorridas durante o mês de junho e na Figura 3, atividade

impressa colada no caderno de uma criança em que trabalha a identificação e contagem dos números.

Figura 3 – Atividades Impressas



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Os registros das ações desenvolvidas na Escola Viva o Campo mostra bem como as práticas de ensino limitam o reconhecimento e a importância da cultura dos pequenos que vivem no campo. Os registros aparentam ser tarefas já prontas, o que expõe um plano de estudos que segue um padrão e não leva em conta o dia a dia dessas crianças onde elas moram.

As ações notadas destoam das experiências que as crianças compartilharam em suas falas, mesmo que o São João seja celebrado intensamente nas comunidades rurais, a maneira como a escola aborda essa festividade acontece de forma superficial e padronizada, perdendo o significado para seus alunos, sem conexão alguma com o seu dia a dia real ou com o conhecimento que adquirem no cotidiano.

Esse distanciamento entre escola e território intensifica o conceito de colonialidade do poder, conforme apontado por Quijano (2007). Isso se revela não só nas áreas econômica e política, mas também na criação de conhecimentos e ações pedagógicas que estabelecem uma hierarquia entre culturas, obscurecendo o saber daqueles que vivem no campo. Ao dar prioridade a tarefas padronizadas, sem ligação com a realidade e baseadas num modelo urbano e uniforme de infância, a escola termina por replicar uma visão colonial que desvaloriza o dia

a dia do homem do campo e o conhecimento infantil, considerando-os sem importância para a educação.

Também contraria a compreensão de infância defendida por Kramer (2006), vendo a criança como um ser histórico, social e culturalmente ativo, que cria cultura, e não só absorve o que é ensinado na escola e o que observamos nas atividades propostas é a de que não partem das experiências das crianças.

Do ponto de vista de Maldonado-Torres (2007), essa dinâmica se constitui continuamente pela colonialidade do ser, na medida em que as crianças do campo não se reconhecem nas práticas escolares suas vozes são frequentemente ignoradas, relegando-os ao papel de meros aprendizes de um currículo já estabelecido.

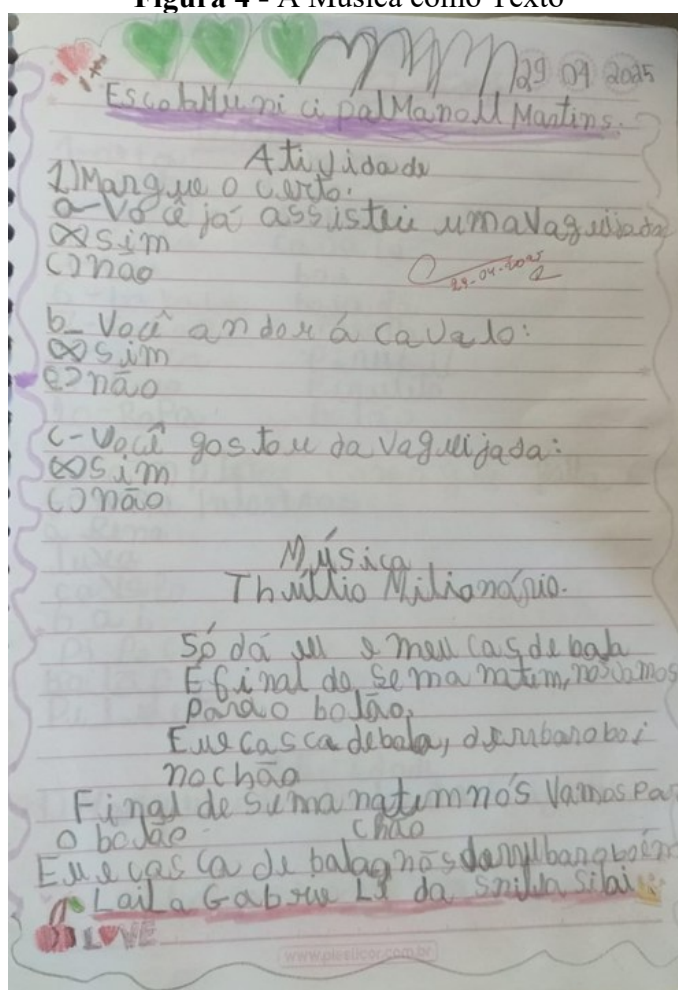
Para Silva, Pasuch e Silva (2012), ao desconsiderar o ambiente social e cultural em que as crianças vivem, a escola dificulta o desenvolvimento de uma educação que faça sentido, que seja reflexiva e conectada à realidade social.

Com base nisso, observamos o distanciamento no ambiente escolar, mesmo que as crianças a vivenciem de forma intensa fora da escola. Essa percepção se alinha com o que as próprias crianças relatam, pois elas só conseguem compartilhar suas experiências do campo ao descreverem sua vida em casa, e não ao falarem sobre o dia a dia na escola. Desse modo, a escola acaba funcionando como um local de separação entre a vida e o saber, acentuando desigualdades já existentes e privando as crianças do campo do direito a uma educação que reconheça, valorize e interaja com suas formas de viver.

Contudo, nem sempre as ações seguem essa linha. Existem, igualmente, exemplos que buscam conexões mais profundas com o ambiente e com as experiências infantis, que serão abordados em seguida, mostrando caminhos para uma atuação mais próxima ao contexto e à cultura local das crianças.

6.3.2 Registros pedagógicos em diálogo com a cultura das infâncias do campo

Os registros das atividades também revelam propostas mesmo que usando materiais já preparados e seguindo um jeito de ensinar tradicional, mostram algumas ligações com a realidade das crianças que vivem no campo.

Figura 4 - A Música como Texto

Fonte: arquivo pessoal (2025).

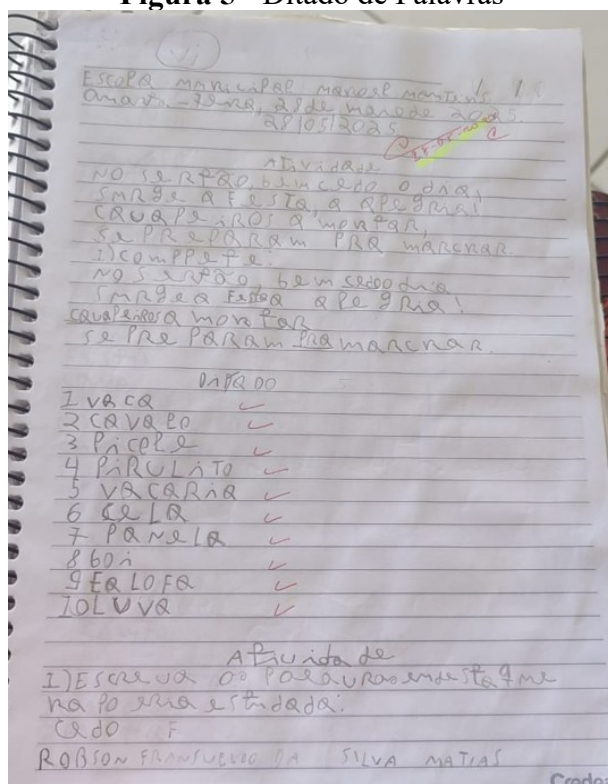
Na imagem, vemos uma atividade de perguntas e respostas externas para as crianças maiores do Ensino Fundamental. Ao perguntar sobre seus gostos e percepções, a atividade permite que eles se façam ouvir, mesmo que de forma indireta. Isso é confirmado como indivíduos que constroem significados sobre a sua realidade. Além disso, essa conexão com a vaquejada pode ser vista como uma forma de valorizar o território, seguindo a perspectiva da Educação do Campo. Essa abordagem considera a cultura local como parte fundamental dos processos educativos (Brasil, 2002 e 2008). Ao trazer a vaquejada para o espaço escolar, a atividade mostra que as práticas culturais do campo também geram conhecimentos, memórias e identidades.

A utilização da música na atividade demonstra uma forma mais sensível de aproximação dos alunos, já que elas demonstraram em suas falas gostar de vaquejada e da lida com os animais. A música utilizada se tornou bastante conhecida na região e contém expressões associadas ao campo, como “bolão de vaquejada” e “casca de bala”. Nesse sentido, a atividade evidencia que a cultura do campo ela pode ser considerada também através das reconfigurações

contemporâneas dessas vivências, atravessadas pela mídia e pela indústria cultural, estas alcançam os gostos das crianças e adolescentes da comunidade campesina. Trabalhar músicas e textos com palavras popularmente conhecidas pelos alunos indica que as propostas são pensadas a partir delas mesmas, elas são as referências que fazem sentido. Trata-se, portanto, de um movimento que rompe parcialmente com a lógica curricular homogênea e urbana, ao reconhecer linguagens e expressões próprias do território.

Outras atividades identificadas como aproximação das vivências das crianças, foram anteriormente enunciadas pelas crianças como prazer em fazê-las, o ditado de palavras e abaixo podemos observar na Figura 5.

Figura 5 - Ditado de Palavras



Fonte: arquivo pessoal (2025).

O ditado de palavras é um tipo de identificação e avaliação do desenvolvimento de escrita dos alunos, nesse registro, a atividade pertence a um aluno do 5º ano. Já com a escrita bem desenvolvida, podemos observar que as palavras escolhidas pela professora ao dita-las, fazem parte do contexto das crianças ao relatarem a lida e a interação com os animais a todo tempo durante a entrevista, assim como a satisfação em realizar esse tipo de atividade. Desse modo, a professora utiliza de contextos linguísticos fáceis para seus alunos, facilitando assim a aprendizagem quanto a pratica de escrita e ao mesmo tempo que respeita e considera o mundo deles dentro da sala de aula.

Chamamos atenção também para a atividade que está logo acima do ditado de palavras com o título “Atividade”. Compõe-se de uma frase e logo depois um comando para completar espaços vazios. Apesar da limitação em extrair do aluno interpretação e raciocínio mais aprofundado, ainda assim, se constitui como uma prática de valor, pois a aprendizagem deixa de ser abstrata e passa a ter sentido para os alunos que estão em uma fase de muita cobrança sistematicamente por resultados como a PROVA BRASIL, entre outras.

Quando as crianças escrevem, seja por meio do ditado de palavras, da produção de pequenos textos ou de atividades de completar, essas práticas possibilitam a atribuição de significado às experiências vividas no espaço escolar, nas interações com colegas e professores, bem como no contexto familiar. Esse tipo de proposta pedagógica dialoga com a concepção de que a aprendizagem da escrita deve partir de situações socialmente significativas, nas quais o aluno reconhece sentido e função para aquilo que escreve.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A COLONIALIDADE E A DECOLONIALIDADE

Como o cenário se interpreta a partir dos dados mostrados, evidencia-se que a decolonialidade não está totalmente ausente, mas se manifesta de forma desigual, fragmentada e tensionada no cotidiano das escolas no campo. Trata-se mais de iniciativas pontuais e individuais por parte das professoras, mais mediadas pela resistência forte dos modos de vida das crianças que ainda é muito presente e menos de um projeto institucional consolidado das escolas e do sistema que não acompanha.

As educadoras demonstram perceber claramente o valor da cultura do campo, considerando-a crucial para o aprendizado, contudo, ainda percebe-se uma narrativa que revela um dilema importante em sempre necessitar do aval do conhecimento científico da escola, mostrando que ainda existe uma ordem de importância entre os saberes.

Os limites institucionais são reconhecidos por ambas as professoras e podem ser compreendidos à luz de Quijano (2007) que destaca: a influência colonial no poder se manifesta na criação de ações que mencionam o campo no discurso, mas não asseguram recursos reais para que ele seja valorizado no dia a dia da escola.

Mas o que realmente dá sentido e nome de campo é o protagonismo das crianças. Em todas as idades entrevistadas, é possível sentir que a cultura do campo está viva, pulsante e incorporada em seus corpos, brincadeiras e narrativas, independentemente de seu reconhecimento pela escola.

Contudo, a forma como essas experiências aparecem no cotidiano escolar varia significativamente entre as instituições. Em uma escola há maior convergência entre esse contexto e propostas pedagógicas. As crianças vão vivendo o contexto do campo muito próximo, permitindo considerar que seu contexto sociocultural não é uma concessão, mas uma condição para uma educação crítica e significativa. No entanto, tais aproximações são fragilizadas pelas limitações estruturais do sistema, como a oferta irregular de merenda, problemas no transporte escolar e a não consolidação do PPP, evidenciando entraves burocráticos que comprometem a efetivação de uma proposta contextualizada.

Já na outra escola observa-se que as experiências do campo emergem quase exclusivamente pelas crianças em suas rotinas em casa, e não das propostas da escola. Com isso, é criada uma divisão entre "vida" e "aprendizado". Numa visão decolonial, esse silêncio mostra a "colonialidade do ser" (Maldonado-Torres, 2007), pois as crianças não se identificam totalmente na escola, e suas vivências são vistas como pouco importantes ou "não escolares".

A multisseriação, emerge como um ponto de tensão sendo um dos desafios desse sistema a solução passa por repensá-la, vendo-a não como carência, mas como oportunidade de aprendizado, com planos unificados, atividades em grupo e ações conjuntas que incentivem a interação entre os alunos e respeitem o ritmo de cada um.

Fortalecer processos formativos situados, que dialoguem com as especificidades do campo para que haja incorporação efetiva das famílias e da comunidade nas decisões pedagógicas como na inclusão do PPP, para o fortalecimento das discussões sobre colonialidade, decolonialidade e infâncias do campo. Tal movimento contribui para deslocar a responsabilidade individual e fortalecer ações coletivas e institucionais.

Diante do exposto, é possível afirmar que a decolonialidade nas escolas do campo investigadas se apresenta como um processo em disputa. No entanto, essa transformação enfrenta barreiras como a rigidez do sistema, o currículo padronizado e as políticas que insistem em manter a escola presa a padrões tradicionais. A escola do campo, assim, oscila entre a reprodução da colonialidade e a resistência decolonial. Para resolver esse dilema, é preciso ir além de iniciativas isoladas: são necessárias políticas governamentais sólidas, preparo de professores focado na realidade local, envolvimento da comunidade e a valorização da cultura rural como base do ensino, em vez de usá-la apenas superficialmente.

As falas das crianças, como defendido ao longo desta pesquisa, devem ser compreendidas não apenas como relatos, mas como fundamentos para uma ação educativa contínua e como um posicionamento político que desafia a centralidade do adulto e a matriz eurocêntrica que historicamente deslegitima suas vozes. Escutá-las implica reconhecer seus saberes como constitutivos do currículo. Nesse sentido, o calendário escolar não pode ser organizado apenas em função de fatores climáticos ou administrativos, mas deve considerar os interesses, os tempos e as vivências das próprias crianças, orientando práticas que valorizem o território e fortaleçam o sentido de pertencimento ao lugar.

Por fim, os achados da pesquisa apontam que as práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva decolonial permanecem frágeis quando não são sustentadas por políticas públicas efetivas. O abismo entre o que está previsto nos documentos oficiais e o vivido na realidade das escolas do campo aponta para a necessidade de reivindicar a efetivação dessas políticas, de assegurar condições materiais, estruturais e pedagógicas que levem em conta as especificidades do campo. Diante deste panorama, fica claro que a implementação de uma educação do campo focada na autonomia dos professores, na gestão participativa e no acesso à aprendizagem requer condições políticas e estruturais reais. A falta de recursos financeiros apropriados, bem como a ausência de envolvimento coletivo na elaboração do Projeto Político Pedagógico e de garantias

essenciais, como alimentação escolar e transporte de boa qualidade, enfraquece as práticas educacionais e faz com que as iniciativas dependam unicamente do esforço individual dos educadores, continuando a perpetuar desigualdades históricas já apontadas pela Educação do Campo.

À luz de Caldart (2012), o problema identificado não se resolve por imposição conceitual, mas pelo reconhecimento do que caracteriza uma escola DO campo. A partir dessa perspectiva, é possível inferir que nenhuma das escolas investigadas se configura propriamente como escola do campo, mas como escolas NO campo. Estar localizada geograficamente em área rural não é suficiente; para ser DO campo, a escola precisa assumir, como princípio formativo, as lutas históricas dos povos camponeses por território, trabalho, dignidade e reconhecimento, fazendo com que essa intencionalidade se materialize na organização curricular, na gestão e nas práticas pedagógicas — o que não foi identificado de forma consistente nas instituições analisadas.

Essa vulnerabilidade pode ter consequências ainda mais significativas no futuro: crianças e adolescentes que, durante sua jornada escolar, não percebendo o valor de sua cultura, tendem a assimilar que o campo é um local de transição, defasagem ou insuficiência. Sem uma base educacional que fortaleça o senso de pertencimento, a identidade camponesa se deteriora, criando espaço para o desejo de negarem suas próprias origens. Nesse dilúvio de ilusão, culmina no estrangeirismo de si mesmo passando a olhar para sua própria realidade com os olhos de opressor, (Freire, 1981). O perigo não é apenas individual, mas também coletivo: ao não se reconhecerem como sujeitos DO campo, esses jovens podem deixar de se ver como herdeiros de uma narrativa, de uma luta e de um estilo de vida que necessitam ser reafirmados para não serem esquecidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alice dos Santos. Por uma educação transpessoal periférica: contribuições desde as infâncias de(s)coloniais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 178 p. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51413>. Acesso em 05 de maio de 2024.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 45. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAÚJO, Louriete Ribeiro De; ARAÚJO, Lourinete Ribeiro de; LIMA, Gislene Micarla Borges de. O campo enquanto território de resistência e a relação com os aspectos conceituais da educação do campo: uma pesquisa bibliográfica. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90667>. Acesso em: dezembro de 2022

ARAÚJO, Louriete Ribeiro de. O contexto cultural das crianças em suas experiências com a linguagem escrita na educação infantil do campo. (**Monografia de Graduação**). Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Rio Grande do Norte. 2023. p.109

ARAÚJO, Louriete Ribeiro de; URBAN, Samuel Penteado; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. 2025. Disponível em: Disponível em: <https://share.google/sGKdlhpYbCgQAQikv>.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria dos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Resolução CNE/CEB Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14 de dezembro de 2024.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2024.

BRASIL. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Declaração final (versão plenária): por uma política pública de educação do campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: https://www.mec.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf. Acesso em: Acesso em 26 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/105114-parametros-educacaoinfantil/file>. Acesso em: Acesso em 03 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Proinfância**: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia>. Acesso em: 03 de janeiro de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 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**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 26 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 11 de dezembro de 2024.

BRASIL. MEC. Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.** Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-86-2013-02-01.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2024.

BRASIL. Portaria Interministerial. n. 6 de 2013. **Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política.** Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional GTI. Brasília. MEC. 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=A%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,em%20%C3%A1reas%20rurais%20do%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 12 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm>. Acesso em: 16 de janeiro de 2025.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.767, de 18 de dezembro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a educação do campo entre os princípios do ensino no Brasil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

BRASIL. MEC. INEP. **Média de alunos por turma.** Brasília. MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 12 de março de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli. Salete; PEREIRA, Isabel, Brasil. FRIGOTTO, Galdencio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 127-130). Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular. 2012. pp. 548-555.

CASALLAS, Yohana Marcela Sierra. Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder. 2020. 162 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3978>. Acesso em 05 de maio de 2024.

CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa; MINELLA, Luzinete Simões. Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. Cadernos de Gênero e Diversidade. Bahia. Vol 07, n. 01, 2021| Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em 05 de abril 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG). **Documento sobre Educação Infantil do Campo é entregue ao MEC durante solenidade na reunião da CONEC**. 30 jul. 2014. Disponível em: <<https://ww2.contag.org.br/documento-sobre-educacao-infantil-do-campo-e-entregue-ao-mec-durante-solenidade-na-reuniao-da-conec-20140730>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

CRUZ, S. H. V; MARTINS, C. A. **LAPLAGE em revista**. Políticas Públicas e a voz das crianças. Sorocaba: UFSar. V. 3. N. 1, 2017.

D'SOUZA, Radha. **As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013.

DALBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas modernas**. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA. Comércio internacional de produtos agrícolas. Roma: FAO, 2023. Disponível em: <https://www.fao.org/trade/en/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

FARIAS Magnus Nunes; FALEIRO Wender. Educação dos povos no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Vol 36, 01-21. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>. Acesso em maio de 2024.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: autêntica, 2013. pp. 25-40

FERNANDES, Paula Silva Resende; SANTOS, Ramofly Bicalho dos; BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Atendimento e/ou acesso de crianças à educação infantil do/no campo. **Cadernos da FUCAMP**. Monte Carmelo. Vol 26,

99-120. 2024. Disponível em:

<https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3311>. Acesso em maio de 2024.

FONTOURA, Jara Lourenço da; *et al.* **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. 2. ed. – São Leopoldo: Oikos, 2016.

FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA. **Pedagogias da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. P.13-36.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In Brandão, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. (pp.34-41) São Paulo, SP: Editora Brasiliense. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 45-50, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de dez. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em 28 de dezembro de 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. *In*: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

GOMES, Elizabeth Moreira. Princípios educativos para a educação do campo. *In* LEMES, Anielli Fabiula Gavioli *et al.* **Os vales que educam**: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na educação do campo. São Carlos. Editora Pedro e João. 2020. 293 p. ISBN 978-65-5869-067-2 [E-book] Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/os-vales-que-educam-10-anos-de-alternancias-autonomia-e-dialogos-na-educacao-do-campo/>. Acesso em: 12 de março de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agricultura familiar: Contribuições para a segurança alimentar no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 dez. 2024.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **BRASIL. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC; SEB, 2007. pp. 13-23.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e filosofia: ensaios sobre o tempo e a infância.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

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

KOLLING. Edgar.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, 1).

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** 1 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEONTIEV, Alexis *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Scipione, 1988.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza.** 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, Loris. **For an education based on relationships.** Young Children. 1993.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** (pp. 127-167). Bogotá, CO. 2007.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **Licenciatura em Matemática: História da Educação no Brasil.** 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE. 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2024.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS** Vol. 35 n° 102. João Pessoa: 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>. DOI: 10.1590/3510221/2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** – 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **A terra ou a vida: a crise planetária e a urgência de uma nova visão**. Tradução: Sérgio S. de A. Sant'Anna. São Paulo. Editora Record: 2001.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). **Saber, Viver e Lutar: Educação Popular para a promoção humana integral e a superação da desigualdade social**. Disponível em:
<https://meb.org.br/#:~:text=Saber%2C%20Viver%20e%20Lutar&text=O%20Movimento%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de,territ%C3%B3rios%20e%20protagonismo%20de%20juventudes>. Acesso em: 02 de outubro de 2024.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS. (MMC). **Movimento de Mulheres Camponesas: comemora 40 anos de lutas e conquistas**. 2023. Disponível em:
<https://mmcbrasil.org/movimento-de-mulheres-camponesas-mmc-comemora-40-anos-de-lutas-e-conquistas/>. Acesso em: 09 de janeiro de 2025.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Apresentação Nove teses sobre a ‘Infância como um fenômeno social’ Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), 2011. p. 199-211. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdBxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de outubro de 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA (FAO). Notícias. **FAO**, 2023. Disponível em:
<https://www.fao.org/brasil/noticias/pt/>. Acesso em: 02 de outubro de 2024

PASUCH, Jaqueline; SILVA, Ana Paula Soares da. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: s.n., 2010.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.) **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 77-89.

PETTY, M; TOMB, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: Werthein, J.; Bordenave, J. D. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. Estudos Sociedade e Agricultura, v. 4, p. 5-27, 1995. Disponível em:
<https://share.google/dLZD2Hg0Lq6tbXr3y>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 227-278.

RAMÍREZ, Bibiana Cástro. Sobre Beatriz González, Javier Lasarte, Graciela Montaldo e Maria Julia Daroqui (comps.), **Esplendores e misérias do século XIX**. Cultura e sociedade na

América Latina. **Literatura: teoria, história, crítica**, v. 5, n. 1, p. 233-236, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/48645>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli. Salete; PEREIRA, Isabel, Brasil. FRIGOTTO, Galdencio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 295-301). Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular. 2012.

ROSSETTO, Edna Rodrigues. Araujo.; SILVA, Flávia Tereza da. Ciranda Infantil. In CALDART, Roseli. Salete; PEREIRA, Isabel, Brasil. FRIGOTTO, Galdencio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 127-130). Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. Ed. Cortez. São Paulo; 2014. PP. 29-67.

SANTOS, Céres. Pesquisa ativista e a comunicação de ongs de mulheres negras brasileiras. **Extraprensa**, São Paulo, v. 11, 2018. p. 23 – 36. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/extraprensa2018.146036>. Acesso em: 03 de janeiro de 2025.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. ISSN 1982-7199 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>. Acesso em: 01 de outubro de 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez. 2012.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: autêntica, 2013. pp. 167-186.

SILVA, Leticia Roberta Gomes Martins da; ESTEBAN, Maria Teresa. Movimentos decoloniais numa pesquisa com crianças: tecendo possibilidades. In: Anais 41ª Reunião Nacional. Manaus. Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação. 2023. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_47_34. Acesso em 05 de maio de 2024.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Rev. Bras. Hist. Educ.** 20. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>. Acesso em: 26 de agosto de 2024.

SOUSA-CHALоба, Rosa Fátima. Uma década de pesquisas sobre a história da educação rural no Brasil (2012 – 2022). **Revista História da Educação** (Online) v. 27, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/yXctpm5NPB3Y8nBygJLG7CD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 de agosto de 2024.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. – (Coleção história mundial). Título original: *Childhood in world history*.

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. CALDART, Roseli. Salete; PEREIRA, Isabel, Brasil. FRIGOTTO, Galdencio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 659-668). Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular. 2012.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. Natal: UFRN, 2012. **Curso de aperfeiçoamento em campos de experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil: texto didático do módulo II**.

URBAN, S. P. Do MST à União dos Agricultores de Ermera (Timor-Leste): reflexões e experiências acerca da universidade popular camponesa. *Educação, [S. l.]*, v. 48, n. 1, p. e52/1–23, 2023. DOI: 10.5902/1984644465749. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65749>. Acesso em: 12 fev. 2026.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª Ed. - São Paulo: Editora W/MF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).