

Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: *pertencimento, pluralidade e singularidade*

Early Childhood Education for Children from the Countryside, Waters and Forests:
belonging, plurality and singularity

Educación Infantil para Niños/as del Campo, Aguas y Bosques:
pertenencia, pluralidad y singularidad

 ANA PAULA SOARES DA SILVA *

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, Brasil.

 MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA **

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

RESUMO: Na constituição da educação infantil de crianças do campo, das águas e das florestas, um conjunto de problematizações apresentadas por movimentos sociais e sindicais do campo passou a compor a pauta governamental federal a partir de 2008 (interrompida de 2016 a 2022, sem ter se consolidado). Muitos problemas se agravaram e outros demandam desdobramentos teórico-práticos para a construção de uma educação infantil na perspectiva das crianças e comprometida com suas realidades. Este artigo explora três condicionantes para formação, gestão e prática pedagógica: reconhecimento das continuidades e descontinuidades rural-urbano; incorporação da dimensão espacializada/territorializada das infâncias; construção teoria/prática evidenciando a pluralidade de territórios e a singularidade das infâncias. Há que se considerar a tríade escola-território-pertencimento, convocando creches e pré-escolas a se distanciarem de práticas concorrentes com o

* Doutora em Psicologia. Professora no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. *E-mail:* <apoares.silva@usp.br>.

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande de Sul. *E-mail:* <licabarbosa@ufrgs.br>.

pertencimento da criança e a promoverem a interação dialógica de saberes interpenetráveis na mediação de conhecimentos e direitos universais e locais.

Palavras-chave: Infâncias do campo. Pertencimento. Território.

ABSTRACT: In the constitution of early childhood education for children from the countryside, waters and forests, a set of problematizations presented by social and union movements in the countryside became part of the federal government agenda from 2008 onwards (interrupted from 2016 to 2022, without having them consolidated). Many problems have worsened and others require theoretical-practical developments to build early childhood education from the perspective of children and committed to their realities. This article explores three conditions for training, management and pedagogical practice: recognition of rural-urban continuities and discontinuities; incorporation of the spatialized/territorialized dimension of childhood; theory/practice construction highlighting the plurality of territories and the singularity of childhoods. It is necessary to consider the school-territory-belonging triad, calling on daycare centers and preschools to distance themselves from practices that compete with the child's belonging and to promote the dialogical interaction of interpenetrable knowledge in the mediation of universal and local knowledge and rights.

Keywords: Rural childhoods. Belonging. Territory.

RESUMEN: En la constitución de la educación infantil de los/as niños/as del campo, de las aguas y de los bosques, un conjunto de problematizaciones presentadas por los movimientos sociales y sindicales rurales pasó a formar parte de la agenda del gobierno federal a partir de 2008 (interrumpida de 2016 a 2022, sin haberse consolidado) Muchos problemas se han agravado y otros requieren desarrollos teórico-prácticos para la construcción de una educación infantil desde la perspectiva de Los/as niños/as y comprometida con sus realidades. Este artículo explora tres condiciones para la formación, la gestión y la práctica pedagógica: el reconocimiento de las continuidades y discontinuidades rural-urbanas; incorporación de la dimensión espacializada/territorializada de la infancia; construcción teoría/práctica resaltando la pluralidad de territorios y la singularidad de las infancias. Es necesario considerar la tríada escuela-territorio-pertenencia, convocando

a las guarderías y educación infantil a distanciarse de prácticas que compiten con la pertenencia del/de la niño/a y promover la interacción dialógica de saberes interpenetrables en la mediación de saberes y derechos universales y locales.

Palabras clave: Infancias del campo. Pertenencia. Territorio.

Introdução

Os debates em torno da Educação Infantil no/do campo constituíram-se, nas últimas décadas, a partir de um encontro de saberes e militâncias de diversas ordens. Como resultado de um processo histórico e político, essa subárea conjugou movimentos sociais e pesquisas em Educação do Campo e Educação Infantil (SILVA, PASUCH & SILVA, 2012; LEAL & OLIVEIRA, 2019).

Nesse processo, um marco legislativo foi a inclusão do inciso 3º, no artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 – DCNEs (Resolução CNE/CEB 05/2009), que trata de especificidades das “propostas pedagógicas de educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (BRASIL, 2009). Assim, as DCNEs passaram a orientar e regular as instituições localizadas nos territórios rurais ou que recebem crianças de áreas rurais, em diálogo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC (CNE/CEB 01/2002) e Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (CNE/CEB 02/2008).

Em âmbito governamental, essa formulação nas DCNEs é o culminar de um movimento iniciado em 2008, que intencionalmente buscou pautar na agenda da política educacional as condições da oferta da educação infantil às crianças do campo e a visibilização das demandas educacionais de movimentos sociais sindicais do campo. A primeira ação, a partir de articulação interministerial, foi o Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil no Campo, realizado em Brasília, que contou com agentes políticos/as de vários ministérios, além de representantes de movimentos sociais e sindicais do campo e da educação infantil. Naquele momento, era inaugurado um olhar para os bebês e a criança pequena do campo no âmbito da política federal de Educação Infantil.

No início de 2010, a criação de um Grupo de Trabalho – GT, que assessorou a então Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC na elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA & PASUCH, 2010), foi um importante marco nas ações governamentais para as crianças dos territórios rurais no contexto de divulgação

das DCNEIs. Em torno deste GT, protagonizado pela então COEDI, foi organizado ainda um conjunto de seminários, encontros, reuniões e pesquisa nacional que incidiram na construção de uma pauta pública em consonância com as reivindicações dos/das sujeitos/as sociais do campo, das águas e das florestas (SILVA & COELHO, 2023).

Essa pauta, relembra aqui apenas por seus momentos iniciais, juntamente com a articulação de movimentos sociais, penetrou também a esfera acadêmica. Grupos de pesquisadores da Educação Infantil passaram, em maior ou menor grau, a incorporar investigações sobre Educação Infantil nos territórios rurais, de forma complementar (por vezes paralelamente) às produções já em curso dos pesquisadores da Educação do Campo. Nessa constituição movida por esforços e compromissos localizados, um conjunto de problematizações passou a compor a pauta das pesquisas na tentativa de enfrentar a oferta insuficiente, discriminatória e precária da Educação Infantil nos territórios rurais (ROSEMBERG & ARTES, 2012).

Em um país continental como o nosso, hoje, são vários os focos de produção de conhecimentos e práticas, nem sempre articulados entre si e nem mesmo afinados com as normativas legais que sintetizam alguns acúmulos e avanços na área. Paradoxalmente, essa pulverização é sinônimo, por um lado, de riqueza sociocultural e das demandas locais que tematizam e pulsam as questões do direito educacional de crianças do campo, das águas e das florestas e, por outro, indicia a fragilidade ainda característica desse tema na agenda política abruptamente interrompida em 2016, sem que tivesse ainda conseguido se consolidar.

Do ponto de vista da política pública, nos anos de 2016 a 2022, é possível afirmar que, com a ausência de incentivo na pauta governamental, incrementada pelos impactos da pandemia da Covid-19 na Educação, restou um cenário de espera e suspensão no enfrentamento de problemáticas e de tendências já bastante discutidas anteriormente à pandemia (MOLINA, 2015), como, por exemplo: a necessidade de contratação e formação de professores/as; as políticas de compra e distribuição de materiais pedagógicos para as instituições de Educação Infantil do campo; a ausência de vagas ofertadas nos territórios rurais e priorização em área urbana; os problemas no transporte escolar intra e extra-campo; os arranjos de enturmação; o fechamento e o financiamento das escolas do campo.

Ao mesmo tempo, novos questionamentos se impuseram neste período, de modo a desafiar ainda mais a sociedade e os/as agentes políticos a se comprometerem e responsabilizarem pelos efeitos das políticas educacionais nos territórios rurais. Alguns desses questionamentos decorreram da maior novidade nos debates sobre currículo, que foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Por exemplo, nas outras etapas de Educação Básica, há uma produção que questiona as contradições entre a BNCC e propostas pautadas em princípios da Educação do Campo, expondo receios e críticas à possível produção de aprofundamento das desigualdades educacionais (DE MEDEIROS & DE MENEZES, 2020; VERDÉRIO & JUNKERFEUERBORN DE BARROS, 2020; NAHIRNE & BOSCARIOLI, 2023). No caso da Educação Infantil do campo, os estudos sobre esses possíveis impactos na

educação das crianças dos territórios rurais necessitam avançar no entendimento dos modos de apropriação, pelos sistemas educacionais, das aspirações colocadas nas diferentes versões discutidas ao longo do processo de elaboração da BNCC, uma vez que suas diferenças apontam também para distintas visões de currículo.

O mesmo vale para outros temas emergentes durante os anos de 2016 a 2020, que tensionaram os debates sobre as melhores formas de promover o acesso das crianças dos territórios rurais aos bens culturais e, ao mesmo tempo, valorizar os modos de produção de vida de seus territórios. Assim, questões como a experiência das crianças na relação com as formas simbólicas de expressão escrita, sob um paradigma divergente do que se construía até então na política federal, povoaram a preocupação dos movimentos sociais da Educação Infantil. Isso acendeu o sinal de alerta para a reverberação e a possível intensificação de ações que submetem as crianças a formas padronizadas de apreensão de códigos escritos, com metas e concepções sobre práticas de alfabetização que aniquilam as experiências das crianças, agravadas por propostas de avaliações educacionais afinadas com esses ideários e não menos perniciosas.

Com preocupação semelhante, no mesmo período, intensificaram-se os debates sobre a política nacional de livros didáticos e, junto com o aumento na adoção de sistemas apostilados de ensino, configurava-se um quadro que, na Educação Infantil como um todo (BARBOSA, GOBBATO & BROILO, 2018), afrontava possibilidades de implementação de práticas emergentes do contexto e da realidade da criança, com evidentes agravantes para o caso das crianças do campo, das águas e das florestas. Outro tema que mereceu (merece) atenção por parte da sociedade, com consequências para a institucionalidade da Educação Infantil, foi (e é) a reivindicação política pela educação domiciliar, cujo discurso, além de revelar posições divergentes no debate sobre o papel da relação Estado e família, incide nas (des)valorizações culturais da escola e atua de forma insidiosa na manutenção das desigualdades sociais. Os significados e práticas que circulam em torno desses temas expõem as contradições socioculturais no país, complexificando e dificultando avanços na consolidação de concepções fundadas no direito educacional das crianças do campo.

Sem prejuízo a esses debates, este artigo argumenta que, desde um olhar sensível às infâncias, são necessários desdobramentos teórico-práticos na marcha da construção de uma Educação Infantil verdadeiramente comprometida com a realidade das crianças, comunidades e famílias que vivem nos territórios rurais. Nessa linha, diversos estudos (SILVA, PASUCH & SILVA, 2012; SILVA, SILVA & MARTINS, 2013; BARBOSA & FERNANDES, 2013; LEAL & OLIVEIRA, 2019) já reiteraram a necessidade de adoção e comprometimento com os princípios já consolidados na Educação Infantil e na Educação do Campo, que sustentam a utopia de educação das crianças, tanto pela vertente da centralidade da criança como pela lente da valorização do campo, das águas e das florestas como territórios de vida; isto porque esses territórios são a sedimentação de uma relação profunda da criança com os modos de vida de seu grupo familiar.

Na contribuição com essa discussão, este artigo defende que a consciência e os passos atuais dessa marcha, necessariamente, requerem a explicitação e o foco em três condicionantes indissociáveis da problemática da oferta de educação infantil nos territórios rurais: o reconhecimento das continuidades e descontinuidades rural-urbano; a incorporação da dimensão espacializada/territorializada das infâncias; uma teoria/prática que evidencie a pluralidade de territórios e a constituição também singular de cada infância. Esses temas são tratados, às vezes, de modo isolado na literatura. Espera-se aqui, ao deslocar as crianças e as infâncias para o foco central, evidenciar o caráter constitutivo desses condicionantes em abordagens que almejam ser sensíveis às especificidades dos territórios de pertencimento das crianças e críticas às ações de Educação Infantil que anulam suas vivências.

As crianças e suas infâncias: (des)continuidades rural-urbano

A partir de meados dos anos 2000, as iniciativas de programas voltados à formação de professores/as levaram, para o interior das universidades públicas não apenas a temática, mas os/as próprios/as sujeitos/as do campo, em cursos diversos de Licenciatura do Campo e de Pedagogia da Terra. Mônica Castagna Molina, Maria Isabel Antunes-Rocha e Maria de Fátima Almeida Martins (2019) discorrem como a pressão dos movimentos sociais impulsionou as conquistas de cursos em Licenciaturas de Educação do Campo e, conseqüentemente, também a territorialização e a presença do tema nas pesquisas científicas de várias áreas. Apesar dessas iniciativas e certa visibilidade, não é forçoso afirmar que a grande maioria dos cursos de Pedagogia ou de licenciaturas segue alheia às complexidades históricas, socioeconômicas, culturais, políticas e ambientais implicadas no campo brasileiro.

Resultado de um processo que associa aspectos econômicos e cultura do consumo, a sociedade brasileira alimenta um ideário hegemônico de progresso calcado na devastação, em detrimento da conservação da tradição e do patrimônio histórico e cultural. Essa condição sustenta e permeia a construção de um imaginário que normaliza o que é melhor como forma de vida e orienta a processos de subjetivação ideologicamente mais exaltados, como aqueles imersos na cultura urbana e, portanto, nas cidades (TASSARA, 2005; 2007). Isso compõe um dos muitos condicionantes diacrônicos e sincrônicos do lugar do campo e da desvalorização dos modos de vida das populações dos territórios rurais no imaginário social. Os silenciamentos impostos a sujeitos/as do campo, provocados por esse processo, sob os movimentos de expansão do capital, têm impactos políticos e éticos, uma vez que permanece ausente a preocupação de sua inserção não apenas nos programas governamentais, mas fundamentalmente nas relações sociais e nas práticas cotidianas que materializam e atualizam processos histórico-políticos de longa data.

Nas políticas educacionais e no interior das instituições, esse caldo cultural se cruza com outro movimento histórico persistente e insistente de práticas pedagógicas apoiadas em concepções de sujeitos/as abstratos/as. As consequências desastrosas de uma educação dirigida por uma visão normalizante e universal de criança também reverberam no caso das infâncias dos territórios rurais, apesar das DCNEIs fortalecerem a ideia das diversidades de infâncias. Uma Pedagogia que não é capaz de se encontrar com sujeitos/as concretos/as e situados/as reproduz conteúdos e formas também abstratos e distantes das culturas locais em que se instauram. Essa crítica já era feita por Paulo Freire (1981), quando indicava a necessidade de que professores/as conhecessem a realidade dos/das estudantes e de que toda ação educativa se iniciasse por esse princípio. Quando isso não acontece, independentemente dos espaços geográficos, as escolas atuam como bolhas, com conteúdos e formas previamente definidos por sujeitos/as nem sempre sensíveis à necessária dialogia de saber.

Poderíamos chamar essa reprodução descontextualizada de *violência pedagógica implícita*, uma vez que se apresenta completamente dissociada daquilo que é referência primeira para as crianças (a cultura de suas famílias e de sua localidade), a exigir-lhes apropriações de conteúdos sem nenhuma mediação com a vida cotidiana e experiências e, quando não, em geral de modo inconsciente, imprimem nas interações com as crianças modos hierarquizantes de vida que colocam os/as sujeitos/as do campo em posições inferiorizadas, ultrapassadas, estereotipadas ou exóticas. A relação com o conhecimento passa a ser, metaforicamente, conduzida a *fórceps*, exigindo da criança tremendos esforços cognitivos/afetivos em um universo completamente inóspito e sem andaimes pedagógicos sustentados na sua experiência. É disso que se trata ao se falar em educação abstrata, pensando seus perversos efeitos sob a perspectiva da criança como sujeito/a do conhecimento.

A busca para (re)conhecer as especificidades do campo brasileiro é um requisito primordial para tornar conscientes esses processos históricos que distanciam escola e comunidade, criança e conhecimento situado, elementares para a educação de bebês e da criança pequena, cujo compartilhamento com a família tem a função de inseri-los/las semioticamente no seu contexto, seu tempo/espaço histórico. Se os militantes da Educação do Campo reivindicam a valorização do campo, das águas e das florestas como espaço de vida e de saber (na crítica ao modo capitalista de ocupação e concentração da terra e como um projeto societário contra-hegemônico), os militantes da Educação Infantil labutam na denúncia de ações que minimizam a criança como sujeito/a (na crítica à dominação nas relações adulto/a-criança e como um projeto que ressignifique o lugar da criança e das infâncias na nossa sociedade e no interior das práticas pedagógicas).

Nessa conjunção, o (re)conhecimento das especificidades dos territórios rurais é um passo importante e urgente, dado que é pouquíssimo incorporado na cultura educacional, seja na formação inicial ou continuada; os reflexos dessa ausência ocorrem nas políticas públicas e nas práticas descontextualizadas de gestores/as, professores/as

e demais profissionais da educação, tão denunciadas em artigos acadêmicos brasileiros (MUNARIM, 2008; CALDART, 2009; MOLINA, 2015). É por esse motivo que a inserção das especificidades socioculturais, históricas, econômicas, ambientais, identitárias e políticas dos territórios rurais brasileiros na formação de professores/as e gestores/as educacionais torna-se elemento urgente e *sine qua non* para a construção da Educação Infantil não alienada dos debates sobre o campo e sobre as infâncias e nem mesmo dos lugares em que ela ocorre.

Contudo, esse reconhecimento não basta e exige compromissos teóricos adicionais, dado o caráter fundante do rural na constituição do nosso país como nação e a natureza conflitiva e violenta que assume a constante disputa do campo num país extremamente desigual, escravocrata e concentrador de terra, riqueza e poder. Essas características, em uma chave de leitura crítica, apelam contra reducionismos a concepções idealizadas dos territórios rurais ou a um excessivo e encapsulado culturalismo que não reconhece interconexões geográficas do tempo passado e do tempo presente. Assim, defende-se que reconhecer as especificidades dos territórios rurais brasileiros é um passo em um caminho formativo que só se completa se viabilizarmos vários outros aspectos decorrentes de se voltar a lente para a constituição das crianças do campo das águas e das florestas. Um desses aspectos diz respeito às definições de rural e o outro, à necessária entrada nos debates das relações campo-cidade; os dois tratam das (des)continuidades rural-urbano.

Em relação às definições de rural, há diversas discussões no meio acadêmico, em especial na Sociologia, Geografia, Economia e Agronomia, como forma de apreensão de suas particularidades. A critérios populacionais – como dispersão territorial, atividade e ocupação econômica, distribuição de serviços, aspectos morfológicos e outros (ENDLICH, 2006; BERNARDELLI, 2006) – associam-se questões de ordem terminológica, fragilizando e questionando delimitações muito rígidas, com impactos não apenas teóricos-metodológicos, mas também para a gestão territorial e o planejamento de políticas públicas em diferentes escalas, entre elas, as políticas educacionais.

Sobre as transformações campo-cidade, como nos lembra Ruy Moreira (2012), elas ocorrem em virtude das transições, nas formas de organização socioeconômica e política, de sociedades de domínio e poder predominantemente rural e agrário para sociedades de domínio urbanizado. A partir de uma compreensão dos movimentos históricos desse processo, é certo afirmar que, hoje, rural e urbano não são pensados em oposição ou polaridades, assim como o rural não pode ser visto como residual, em extinção ou em completa dominação do urbano. Um debate mais extenso sobre a complexidade e as transformações nesses entendimentos foi feito por Ana Paula Soares da Silva (2016). Para os propósitos deste texto, recuperamos brevemente três tendências bastante aceitas no cenário acadêmico nacional.

Na superação da visão dicotômica, Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2000; 2009), uma das principais referências nacionais nos estudos rurais, discorre sobre a proposição de rural e urbano como *continuum*; chama a atenção para a diferenciação do rural

e a sua heterogeneidade espacial; defende-o como modo de vida e considera as novas ruralidades forjadas nas transformações das sociedades modernas. João Rua (2001; 2011), por sua vez, embora admita a importância dessa perspectiva, explora uma visão extremamente dependente dos modos de expansão capitalista, compreendendo as relações rural e urbano como processo dinâmico, parte de transformações amplas do espaço, que fazem com que sejam hibridizadas as culturas locais aos movimentos da urbanização, produzindo novas urbanidades e novas ruralidades. Já Paulo Pedro Biazzo (2008) propõe que *rural* e *urbano* sejam compreendidos como forma de relação social, portanto, racionalidades e conteúdos sociais, e *campo* e *cidade* como formas no espaço, por conseguinte, paisagem, materialidades contrastantes.

Essas formulações permitem incorporar à política educacional as várias ruralidades e urbanidades que se expressam e se combinam tanto nos espaços do campo como na cidade e ajudam a compreender as formas socioculturais e paisagens que estruturam as condições de existência, desenvolvimento e constituição de si das crianças dos territórios rurais, em interação e tensão contínua com os espaços de outras territorialidades, sejam elas rurais ou urbanas. Assim, as crianças do campo, das águas e das florestas necessitam ser compreendidas como sujeitos/as imersos em dinâmicas específicas, mas não necessariamente isoladas em si. Isso tem implicações para as discussões educacionais e as melhores formas de oferta educacional da educação infantil das crianças e, principalmente, para a organização pedagógica em construções dialógicas entre saberes locais e saberes provenientes de outros agentes espaço-temporais.

As crianças e suas infâncias: territorialização e pertencimento

As crianças do campo, das águas e das florestas são assim identificadas por suas vinculações como moradoras nos territórios rurais brasileiros. A mirada para essa dimensão e condição das infâncias faz com que os territórios passem a compor uma lente teórico-prática na compreensão dos seus efeitos na vida das crianças. Emerge daí a consideração das infâncias espacializadas, territorializadas e localizadas.

A concepção de espaço que se quer discutir distancia-se daquela frequentemente usada na Educação Infantil, de espaço físico. Recorremos aqui, desde uma perspectiva focada na indissociabilidade sujeito-meio, ao espaço como uma matriz da existência social e uma estrutura de enraizamento humano (FISCHER, 1994).

Adotando a definição dada por Gustave-Nicolas Fischer (1994), como um espelho de um mundo fabricado, o espaço deve ser visto como muito mais do que um organizador da interação social, tornando-se ele mesmo uma totalidade sujeito-meio. Ana Fani Alessandri Carlos (2015) define o espaço como condição, meio e produto da reprodução da vida em diferentes escalas, enquanto Milton Santos (1996), desde outra perspectiva,

defende-o como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, sendo, portanto, um híbrido da condição social e física. Essas definições preservam um entendimento dialético da relação subjetivo-objetivo, cujo movimento constante de subjetivação de si e objetivação do mundo torna difícil a separação entre as esferas interna e externa. Os mundos subjetivos, as formas de pensar, sentir e agir são objetificados pela criação, a imaginação, a fantasia, o planejamento e a atividade humana em coisas que compõem a materialidade dos espaços físicos. Ao mesmo tempo, essas mesmas coisas, objetos do espaço físico, atuam na constituição subjetiva, nos modos de pensar, sentir e agir de sujeitos/as em uma determinada totalidade. O espaço é, portanto, sempre sociofísico, justapõe tempos distintos, é processual e, por isso, como alerta Santos (1996), espaço/tempo também compõem uma unidade.

É no movimento de constituir-se no espaço, ou melhor, como espaço, que as crianças apropriam-se, de modo também indissociável, dos objetos, das relações sociais e das formas de ação culturais de seu grupo inscritos em materialidades de natureza técnica e social que sustentam, permeiam e significam os gestos, os corpos e as linguagens dessas crianças e dos/das outros/as com quem interagem. Nesse movimento, elas constroem também territórios, parcelas do espaço apropriado que, entendidos por muitos/as autores/as como delimitadores de fronteiras, são da ordem das correlações de força e das relações de poder. Para Fischer, a “definição ou a identificação de um território corresponde a uma organização social produtora de fronteiras que inscrevem no espaço as regras e os usos culturais de um grupo” (FISHER, 1994, p. 28). Para Santos (1996), os territórios, como espaços usados, são configurados, normatizados, regulados e heterogêneos.

Como sujeitos/as, as crianças do campo, das águas e das florestas são, portanto, territorializadas, por vincularem-se a um território que tem ele próprio uma organização social, mas ao mesmo tempo, por exercerem suas territorialidades. É no território que a criança transforma um espaço vazio em um lugar com sentido. O seu pertencimento e o seu enraizamento decorrem da territorialidade, da ação e transformação do espaço e de sua identificação simbólica (POL, 1996); significados sociais e pessoais promovem a categorização socioespacial e as qualidades do entorno tornam-se também definidores da identidade de lugar das crianças.

O lugar, como parte da criança – interno e externo, subjetivo-objetivo –, passa a ser assim um elemento de identidade do eu, de inscrição, enraizamento e estabilidade temporal do *self*; é ele um feixe de pertencimento. Como pontos no espaço e no tempo (SANTOS, 1996), os lugares vão se construindo como patrimônios cognitivos e afetivos, plenos de memórias, significações e sentimentos. É no lugar que se confrontam as forças globais e locais. É ele uma paisagem específica, na qual tempos distintos se cruzam; ele é nosso espaço de identificação, é nosso espaço vivido cognitiva e afetivamente. É na construção do lugar que, ao mesmo tempo, confrontam-se também, como movimento incessante de (re)apropriação nos/dos sistemas de ação e dos sistemas de objetos, as formas como as

pessoas próximas e significativas às crianças expressam-se, sentem, narram, sonham, pensam, refletem, relembram, discutem sobre o mundo, os/as outros/as e sobre si mesmas. A construção da biografia da criança cruza-se com a construção de outras tantas biografias, em processos enraizados nos lugares, selando o sentimento de pertencimento.

Também fazendo usos de categorias da Geografia, Jader Janer Moreira Lopes (2023) defende que a cultura espacial de bebês e crianças se constitui na vivência no espaço e nas interlocuções como olhares, gestos, movimentos, usos do corpo, e também por todas as marcas que bebês e crianças deixam para trás, como rastros. Um rabisco na parede, uma casinha de barro, um brinquedo de madeira. Mas não apenas objetos, mas também as vozes, as palavras, as enunciações. Segundo o autor, isto evidencia o quanto o corpo e o território conversam. Dessa forma, por essa intimidade, o lugar onde cada um/uma nasce oferece encontros distintos para as crianças: as relações com as pessoas, as materialidades, isto é, as diversas interações situam o modo como se habita e se vivem gênero, condições socioeconômicas, raça, religião. Além de lugares, territórios, ambientes e muitos modos adultos de pensar e denominar os espaços, o autor defende que é no terreno, especialmente no ‘terreno baldio’, que as crianças constroem pertencimento.

Desde essa perspectiva espacializada, territorializada e localizada, dizer que as crianças são moradoras de áreas rurais significa compreender que morar é ser no mundo. Morar em um lugar significa tecer e construir nele a própria biografia, ou seja, constituir-se como sujeito/a individual pertencente a um grupo territorializado. O reconhecimento dos/das sujeitos/as do território assume assim uma dimensão de reconhecimento da criança como sujeito/a que se constitui imersa e pertencente a seu grupo cultural.

Se é assim, práticas que desvalorizam o meio da criança são práticas de desvalorização da própria criança, de sua cognição, seus sentimentos, seus modos de pensar e agir. Os afetos provocados por essas práticas precisam ser problematizados como *violência subjetiva*. Se a descontextualização provoca a violência pedagógica, a desvalorização provoca o desenraizamento da criança, arranca-a das bases de sua construção como sujeito no mundo e pertencente a um grupo sociocultural e a um lugar. Por essa violência, a escola concorre e compete com a família, posicionando a criança em tensões com o próprio processo identitário, que, ao contrário, mereceria ser cuidado e promovido. No caso da educação de crianças muito pequenas, as incidências são no próprio processo de pertencimento e constituição de si mesmas, sendo essa prática, além de tudo, extremamente confrontativa e desviante de sua função complementar à família.

O convite que é feito para as instituições, ao assumirmos as categorias espaço, território e lugar como potências teórico-práticas na construção de uma Educação Infantil que coloque as crianças em foco, é repensar a própria concepção de criança e alargar suas possibilidades práticas. Não se trata de falar da criança e território, nem mesmo da criança no território. Essas expressões separam a criança de seus processos constitutivos e abrem brechas para práticas que as deixam de fora de seus territórios, como se isso

fosse possível sem silenciamentos e lacunas no processo educacional. A radicalidade dos entendimentos aqui trazidos está em provocar as implicações de uma concepção de criança *do* território, entendendo esse *do* como raiz que identifica a relação de mútua vinculação e determinação.

A educação formal caracteriza-se por uma organização pedagógica cujo espaço/tempo é manejado por atividades, materiais e interações que engendram formas de ser (pensar, sentir e agir). A consciência desse processo de formação humana, mediada por esse espaço/tempo, associada à concepção de criança *do* território, leva-nos à necessidade de incorporar a dimensão espacial e territorializada da criança e a questionar o papel que ocupa o lugar e, conseqüentemente, o pertencimento, em toda sua organização. Como reafirma Edmerson dos Santos Reis (2010), recuperando uma publicação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB: “todo saber é singularizado em cada sujeito a partir de suas referências e que, portanto, todo saber é local” (REIS, 2010, p. 122). Essa abordagem, que parte do território e do pertencimento, requer ainda uma teoria/prática que evidencie particularidades na constituição plural e singular das infâncias.

As crianças e suas infâncias: pluralidades e singularidades

A consideração da dimensão espacial, territorial e de lugar da criança nos convoca a identificar e matizar as possibilidades de infâncias nos territórios rurais e urbanos, suas especificidades e diferenciações. Usando uma chave de leitura miltoniana (SANTOS, 1996), pode-se dizer que as crianças, como grupo geracional, ocupantes de uma posição na família e sujeitos/as pertencentes aos lugares, estão submetidas ao modo de produção contemporâneo do espaço global e são afetadas por forças verticais e horizontais.

As forças verticais que atuam nos territórios de vida das crianças do campo, das águas e das florestas penetram, por exemplo, pela industrialização do campo e pela expansão dos domínios do urbano sobre o rural, pelas tecnologias, pelos equipamentos públicos, pelos interesses econômicos políticos, pelos deslocamentos e trocas físicas e virtuais entre sujeitos/as do campo e da cidade. Essas forças verticais, contudo, não atuam nos territórios das crianças independentemente das forças horizontais, que são aquelas relativas às economias locais, às culturas e aos modos pelos quais grupos e comunidades produzem e significam a vida, o mundo e a si mesmos.

As forças verticais hegemônicas, que engendram a homogeneização das experiências das crianças, confrontam-se com resistências e forças contra hegemônicas dessas mesmas experiências, caracterizando um jogo complexo que dinamiza a territorialização das infâncias e a constituição situada e localizada das crianças. Resulta daí uma teia de experiências compartilhadas entre crianças do campo e da cidade, assim como entre as próprias crianças do campo e entre aquelas da cidade. Entretanto, essas experiências não

se igualam, uma vez que a distribuição das forças verticais segue a lógica das estratégias de manutenção das desigualdades no capitalismo e depende de questões de raça-etnia, classe, gênero e idade, assim como de reinterpretações pessoais e coletivas pelos/as sujeitos/as dos territórios.

Com esse entendimento, quando se fala em pluralidades e singularidades das infâncias, há que se considerar relações de (des)continuidades complexas, em uma dialética entre aspectos gerais e locais das vivências das crianças no espaço/tempo atual do mundo globalizado. Dessa forma, pluralidades e singularidades são produtos de mediações de ordem macro e micro contextual, de tempos longos e curtos que, ao mesmo tempo, compõem linhas de proximidade e distanciamentos entre as infâncias plurais e entre as experiências singulares das crianças.

Esse exercício implica reconhecer os pontos de conexão, internos aos territórios rurais (culturas, modos de trabalho, relação com a terra e a natureza, socioeconomia) e também na relação com o urbano (acesso a serviços e bens culturais, produção da pobreza). Essa diversidade manifesta-se em dinâmicas que se dão tanto por trocas socioculturais quanto psicossociais, o que resulta em variadas complexidades rural-urbano e campo-cidade na constituição cotidiana das crianças do campo, das águas e das florestas.

Ao mesmo tempo, a pluralidade das infâncias do campo se compõe por meio de múltiplos critérios e mediações particulares que se interpenetram e/ou se excluem. Além daqueles mais explorados na literatura da Educação Infantil (classe, gênero, raça-etnia e idade), podemos citar outros critérios que impõem mediações materiais e simbólicas de identificação/diferenciação (identidade e alteridade) na vivência das crianças: populacionais (pequenas, médias e grandes aglomerações, vilas, distritos); identitários (assentados/as, acampados/as, povos e comunidades tradicionais); econômicos (agricultura familiar, trabalhadores/as na agroindústria, mineração, pesca, novo rural, pluriatividade rural); movimentos sociais (reforma agrária, camponeses/as, ribeirinhos/as, atingidos/as por barragem); ambientais (florestas, águas, áreas não agricultáveis, seca).

Compõe-se assim um emaranhado de processos, a partir do reconhecimento da pluralidade dos territórios que criam e estruturam as singularidades e as possibilidades de ser das crianças, o que faz questionar, inclusive, linearidades ou simplificações sobre os entendimentos do que é uma infância boa ou ruim e sobre as melhores formas da inserção da escola nos territórios rurais. Essas avaliações devem ser orientadas pelo princípio inegociável do compromisso com a emancipação das crianças e demais sujeitos/as do campo, das águas e das florestas.

As crianças, suas infâncias e as culturas escolares

Aqui, ao discorrer sobre três condicionantes anunciados anteriormente (descontinuidades rural-urbano; dimensão espacial, territorial e de lugar; pluralidades e singularidades), que precisam ser considerados na formação e gestão educacional para o avanço da Educação Infantil nos territórios rurais, reivindica-se a inescapável tríade: escola-território-pertencimento. Aos temas já discutidos na literatura recém-publicada no país, inclusive garantidos em artigo específico das DCNEIs, acrescenta-se, fundamentalmente, aquele do papel sócio-político e pedagógico da Educação Infantil no/do campo, com compromisso inalienável de tornar visível a criança como sujeita territorializada.

Se o lugar, em toda a plenitude do que significa, assume importância na mediação pedagógica, novos papéis e aspectos éticos se colocam para as instituições de Educação Infantil: na produção do espaço, ou seja, dos próprios territórios rurais em que estão inseridas; na vida das comunidades; e na mediação das relações das crianças do campo, das águas e das florestas com seus lugares.

Sobre a produção do espaço, a creche e a pré-escola são equipamentos que carregam nas suas condições sócio-físico-estruturais um complexo de significados, discursos, valores, expectativas, poderes e relações construídos historicamente. Como quaisquer equipamentos presentes no campo, nas águas e nas florestas, creche e pré-escola cumprem funções materiais e simbólicas, fortalecendo ou enfraquecendo as vinculações das crianças com os territórios de vida e com as complexas relações desses com outros territórios. As instituições de Educação Infantil, pelas ações de seus/suas profissionais, constroem práticas que atuam na hegemonia ou contra hegemonia dos discursos sobre os modos de produção da vida no campo e na cidade, sobre o rural e urbano, alinhando-se, contrapondo-se ou distanciando-se das racionalidades dos/das sujeitos/as do campo. As creches e pré-escolas agem no conjunto dos *atores sociais* significativos nos territórios rurais. A escolha pelos conteúdos e práticas pode tensionar mais ou menos os territórios e as relações rural-urbano, campo-cidade, fato que exige uma vigília permanente sobre os impactos da inserção das creches e pré-escolas nos territórios rurais e sua repercussão na vida das crianças e suas famílias.

As instituições de Educação Infantil são também equipamentos vivos nas comunidades rurais em que se instauram; elas dinamizam as relações sociais, modificam o espaço sociofísico do entorno e colocam em contato os diferentes grupos familiares produtores que, em geral, estão dispersos no território. Sua ausência, como reflexo da violação de direitos das crianças, pode levar famílias a se mudarem dos territórios rurais na busca pela educação de seus/suas filhos/as (LIMA, 2012). Sua presença pode fortalecer ou enfraquecer o sentimento de pertencimento comunitário. Elas podem ou não atuar como entrepostos simbólicos nos territórios rurais se servirem como espaços de atividades culturais, econômicas, de lazer, festivas e comemorações. Podem ser mais ou menos incorporadas

ou incorporar ações que vivificam as tradições locais e ancestralidades, assim como ser parte e incrementar as relações sociais como centro de aglutinação e articulação coletiva, criar e ser comunidade.

As creches e pré-escolas nos territórios rurais criam possibilidades de as crianças pequenas interagirem com crianças de outros grupos familiares da localidade. Elas podem promover ou não a troca de saberes intracampo. Na ampliação do universo vivencial, cognitivo, corporal e afetivo da criança, as instituições realizam mediações que partem ou não do lugar, assim como colocam ou não a experiência como princípio e ponte para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de outras possibilidades de pensar, sentir e agir, ou seja, de ser, conhecer e viver o mundo. As instituições podem incorporar ou não as famílias e as comunidades concretas na mediação das crianças com o seu lugar, a depender dos conhecimentos e do inventário que seus/suas profissionais constroem (e utilizam) das potencialidades culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais da localidade e de suas interconexões com outros territórios e escalas mais amplas.

Os debates sobre as especificidades das crianças, quando considerados sob o ângulo das infâncias territorializadas e da articulação das discussões sobre campo-cidade/rural-urbano, abrem ainda novas possibilidades para pensar as relações entre as particularidades e singularidades também do currículo na Educação Infantil do campo, das águas e das florestas. As instituições de Educação Infantil são convidadas a interatuar com culturas escolares e as pluralidades e singularidades das infâncias territorializadas, aprofundando as relações entre campos de conhecimento e identificando modos diferenciados de organizar a estrutura de produção do cotidiano na escola. Mas longe de negar o conhecimento produzido pela humanidade, são requeridas competências formativas capazes de promover a interação dialógica de saberes interpenetráveis, com o compromisso de nunca abrir mão da mediação pela experiência das crianças, no acesso a conhecimentos e a direitos universais e locais.

À dimensão experiencial (não encapsulada) que a adoção da tríade escola-território-pertencimento incorpora na organização pedagógica, outras se somam, por vezes a exigir revisão e por outras, inserção de novos temas nas culturas e práticas escolares. A adição dessas dimensões pode dar novos contornos ao debate atual da Educação Infantil nos territórios rurais. Escola-território-pertencimento invoca uma educação necessariamente desafiadora, a exigir a transdisciplinaridade; o trabalho na conexão indivíduo/criança e comunidade/natureza; a vinculação orgânica com o território; a exploração do socioambiente; a superação de dicotomias aparentes fora-dentro; a consciência crítica das potencialidades e das problemáticas dos territórios; o engajamento político e ético em compromissos com as crianças, suas famílias e comunidades. Há aí uma pauta extensa para a Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas.

Enfim, a consciência ético-política da função da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas, a partir da tríade proposta, desloca o lócus das ausências

para os nossos sistemas de formação inicial, continuada e de gestão, reconhecendo as profundas limitações coletivas e o longo caminho ainda a trilhar para a construção de uma prática pedagógica também territorializada e desde o lugar.

Caminhos a percorrer

Ao longo da marcha de construção da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas, o encontro entre militâncias e saberes políticos-teóricos-práticos da Educação Infantil e da Educação do Campo revela muitas indagações, mas sobretudo enormes possibilidades. Os pontos de conexão são múltiplos, pois ambas perspectivas nascem de lutas no processo de redemocratização do país (LEAL & OLIVEIRA, 2019). Com suas conquistas, criaram um espaço educacional que intersecciona as condições de existência e as ações políticas e práticas voltadas a bebês, crianças bem pequenas e pequenas na diversidade das infâncias do campo, das águas e das florestas.

Invocando a tradição crítica de Fúlvia Rosemberg (2013), o texto alerta que é necessário que essa construção, “além da explicitação de nossas lealdades e de eventuais conflitos entre elas, permita chegar mais próximo da ‘vida concreta’ das crianças que residem no campo brasileiro, como gostaríamos de chegar” (ROSEMBERG, 2013, p. 275). E esse chegar, para a autora, inclui uma análise que problematize “mais as interações campo-cidade, o rural e o urbano, as representações ou ideologias que compõem nosso imaginário sobre esses lugares” e, fundamentalmente, as condições de vida das crianças (ROSEMBERG, 2013, p. 275). Difícil discordar desse horizonte, especialmente depois da pandemia da Covid-19 (de março de 2020 a maio de 2023) e do pandemônio na política educacional que acompanhou os desmontes das políticas públicas promovidos pelos grupos de extrema-direita que estiveram no governo federal de meados 2016 a 2022. É preciso seguir caminhos, pois crianças e jovens não esperam. Nas contradições históricas do momento presente há condições objetivas para retomar o movimento interrompido que buscava avançar os debates sobre o espaço público da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas.

Procurando percorrer alguns desses caminhos, sugere-se a assunção da tríade escola-território-pertencimento. Essa tríade traz novos princípios para a formação profissional, a gestão dos sistemas e a elaboração de políticas públicas. A abordagem do território coloca em conexão o local, a experiência concreta de vida de bebês, de crianças e suas famílias; clama por ações territorializadas, sustentadas por políticas integrais e, portanto, capazes de ofertar uma educação integral para a integralidade das crianças. O princípio do pertencimento remete à construção de relações, pois se refere à compreensão dos seres humanos a partir de suas experiências sociais e seus contextos locais, suas histórias de vida e de participação social, suas culturas compartilhadas. Esse princípio exige que as

relações de cuidado e simbólicas que constituem a vida em comum sejam tomadas como possibilidade de construção de vínculos, bem-estar ou bem-viver.

Assim, essa assunção questiona a forma da escola (creche e pré-escola) e a sua cultura – vinculadas a um padrão de séculos passados, quando eram apenas lugares burocráticos de cuidado e transmissão de informação – e aponta para um lugar de transformação. A relação entre creche/pré-escola e comunidade não pode ser apenas de prestação de serviços, mas de interação, diálogo e comprometimento com a cultura das crianças e dos patrimônios culturais, em que a comunidade seja reconhecida como parte ativa da produção da educação compartilhada das novas gerações. Sendo a aprendizagem uma ação situada e dialógica, ela somente pode acontecer quando territorializada e numa relação de pertencimento e confiança.

A responsabilidade e o chamamento da função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas se dão por sua grande proximidade com as crianças e as famílias; seus valores e preconceitos incidem de modo efetivo na subjetivação e na socialização dos/das novos/as sujeitos/as. A formação e a qualidade de trabalhos de professores/as e da gestão escolar dependem da especificidade e da territorialização da atuação nas escolas do campo, das águas e das florestas, que fazem laço com o território e pertencimento das crianças, assim como lançam mão da imaginação criadora para formular outros modos de conviver em comunidades a partir de relações não alienadas, críticas ao modelo hegemônico, mais horizontais e menos desiguais.

Recebido em: 02/08/2023; Aprovado em: 06/10/2023.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e Educação do Campo: um encontro para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. *Reflexão e Ação*, v. 21, p. 299-315, 2013. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3388>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina & BOITO, Crisliane. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá. v. 40, n. 2, p. e31474, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31474>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BERNARDELLI, Maria Lúcia Falconi da Hora. Contribuições ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSETO, Maria Encarnação Beltrão & WHITAKER, Arthur Magon (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 33-52.

BIAZZO, Paulo Pedro. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. In: *4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP*, São Paulo, 2008, p. 132-150.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA>. Acesso em: 1 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>>. Acesso em 1 jul. 2023.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Crise urbana*. São Paulo: Contexto, 2015.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto & DE MENEZES, Maria Alcinete Gomes. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 28, p. 17-32, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104>>. Acesso em 1 jul. 2023.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSETO, Maria Encarnação Beltrão & WHITAKER, Arthur Magon (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 11-31.

FISCHER, Gustave-Nicolas. *Psicologia social do ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1981.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida & OLIVEIRA, Maria das Graças. (2019). A experiência da Educação Infantil do Campo no contexto da Paraíba: a universidade pública como espaço de articulação. *Perspectiva* (UFSC), Florianópolis, v. 37, p. 703-1059, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55282>>. Acesso em 1 jul. 2023.

LIMA, Luciana Pereira de. *A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>>. Acesso em 1 jul. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>>. Acesso em 1 jul. 2023.

MOREIRA, Ruy. *Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: *31ª Anped*, 2008, p. 1-17. Caxambu, Minas Gerais. Disponível em <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>>. Acesso em 1 jul. 2023.

NAHIRNE, Ana Paula & BOSCARIOLI, Clodis. A Educação no/do Campo na Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio: Desafios para o Ensino de Matemática. *Revista Eletrônica de*

- Educação Matemática* - REVEMAT, Florianópolis, Dossiê Temático Ed. MTM em diálogo com a Ed. Do Campo, Indígena e Quilombola, p. 01-23, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/91026/52695>>. Acesso em 1 jul. 2023.
- POL, Enric. La apropiación del espacio. In: IÑIGUEZ-RUEDA, Lupicínio & POL, Enric (Orgs.) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals nº 9, 1996.
- REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In: SOUSA E SILVA, Conceição de Maria *et al.* *Semiárido Piauiense: Educação e contexto*. Campina Grande-PB: INSA, 2010, p. 109-130.
- ROSEMBERG, Fúlvia & ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (Orgs.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da & MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Infâncias do campo*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 247-278.
- RUA, João. Urbanidades e novas ruralidades no Estado do Rio de Janeiro: algumas considerações teóricas. In: MARAFON, Gláucio José; RIBEIRO, Marta Foeppl & CASTRO, Demian Garcia (Orgs.). *Estudos de geografia fluminense*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 27-42.
- RUA, João. Continuidade ou ruptura na expansão da metrópole para além de seus limites formais: urbanidades no rural? In: RAINER Randolph & SOUTHEM, Barbra Candice (Orgs.). *Expansão metropolitana e transformações das interfaces entre cidade, campo e região na América Latina*. São Paulo: Max Limonad, 2011, p. 186-201.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- SILVA, Ana Paula Soares da & PASUCH, Jaqueline. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline & SILVA, Juliana Bezzon da. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Ana Paula Soares da. *Espaço rural e relações intergeracionais: considerações a partir de uma experiência em assentamento da reforma agrária*. Tese (Livre-Docência em Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil) -Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2016.
- SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da & MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Infâncias do campo*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, Ana Paula Soares da & COELHO, Rita de Cássia de Freitas. A construção recente da política da Educação Infantil das crianças do campo no Brasil. In: PEIXOTO, Emília *et al.* *Educação infantil do campo conexões Brasil e França*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 39-59.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Proximidades e identidades urbanas: dinâmicas das representações sociais da urbanidade e espacialização da identidade. *Relatório de Pesquisa Acordo USP-COFECUB*, São Paulo, 2005.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Urbanidade e periurbanidade(s): reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. *Série Documenta Eicos*, Rio de Janeiro, n. 17, 1-19, 2007.

VERDÉRIO, Alex & JUNKERFEUERBORN DE BARROS, Adriana. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15299.100. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299>>. Acesso em 1 jul. 2023.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 15, p. 87-145, 2000. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/178>>. Acesso em 1 jul. 2023.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens de serviços e integração campo-cidade. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 60-85, 2009. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308>>. Acesso em: 1 jul. 2023.