

O direito à identidade das crianças campesinas: um estudo sobre o financiamento da Educação Infantil do Campo

Milene de Souza Silva¹
Joedson Brito dos Santos²

RESUMO

O presente artigo aborda o financiamento da educação infantil do campo, tendo como objetivo investigar como o referido tema aparece nos planos de educação de três municípios da região metropolitana de Campina Grande – PB. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa e exploratória (Silveira e Córdova, 2009), que tem por estratégia metodológica a análise documental (Ludke, 1986). Fundamenta-se nos estudos da área de política educacional e do financiamento da educação (Santos e Junior, 2021), (Campos e Campos, 2008), (Martins, 2017), (Dias e Santos, 2024), tecendo olhares às crianças campesinas e a educação do campo, que têm na LDBEN (1996) o direito de adequação do calendário e da educação às particularidades da vida rural. Os resultados parciais apontam uma trajetória de reivindicações e conquistas da Educação Infantil do campo, bem como a ausência do tema do financiamento da educação das crianças e infâncias camponesas nos planos municipais de educação, reforçando a urgência dos estudos com a temática, para a superação das pedagogias de desterritorialização e desenraizamento (Torres e Lemos, 2013).

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Infantil; Financiamento.

3

INTRODUÇÃO

A educação, em nosso país, é direito de todos e dever do Estado, desde a Constituição Federal de 1988. O referido documento, reconhece em seus escritos o direito de crianças na faixa etária de zero a seis anos frequentarem as creches e pré-escolas, que posteriormente é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), contemplando a Educação Infantil (EI) como primeira etapa da educação básica, superando dessa forma, o caráter assistencialista assumido pelas instituições até então. Entretanto, o reconhecimento desta etapa em documentos oficiais não foi suficiente para que uma educação de qualidade fosse ofertada a essas crianças, e muitas dificuldades foram enfrentadas nessa caminhada.

De um lado, as políticas públicas de financiamento e os fundos distributivos teciam olhares especialmente às etapas de ensino fundamental e médio, deixando a educação infantil

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Bolsista do PET - Pedagogia/UFCG. E-mail: souzaxmis42@gmail.com

² Professor associado da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Líder do Grupo de Estudos em Políticas e Práxis Educativa – GEPPPE. E-mail: joedson.brito@professor.edu.br



escanteada, e realocando aos municípios o dever de implantação e manutenção deste nível. Do outro lado, por dispor da total responsabilidade de ofertar às crianças o acesso a creches, houve uma desigualdade na qualidade estrutural e de ensino nas instituições do país, uma vez que a diferença de recursos financeiros assumidos pelos municípios era desproporcional. Santos e Santos (2024) abordam alguns dos problemas desencadeados por esta passagem de concessão da educação infantil para o âmbito municipal, e destacam a falta de preparo dos municípios para assumir essa responsabilidade, a inserção de turmas nesta etapa em instituições despreparadas para recebê-las, falta de recursos (desde o humano até o financeiro) e inadequação dos espaços.

Não obstante a este cenário, a população do campo também é marcada por uma trajetória de esquecimento e reivindicações no cenário educacional. Suas histórias são transpassadas pela negação de uma educação real e justa, sendo posto aos camponeses um modelo educacional apoiado nos preceitos dominantes, em que seus saberes não são reconhecidos e seus direitos são negados. Em uma conjuntura como esta, as crianças camponesas sofrem com a falta de uma educação que contemple suas realidades, tenha sentido e seja de qualidade, dando continuidade, dessa maneira, ao processo de invisibilização desses povos na luta pela educação, pois “parece-nos ainda que a educação para a pequena infância, [...] não é entendida como um serviço social e educacional de interesse público (Campos e Campos, 2008).

Dentro deste panorama, no qual um direito é negado aos sujeitos do campo, um dos fatores para a falta de oferta educacional nesta modalidade pode vir a ser a falta de subsídio. Buscando investigar essa hipótese, assim como o tema do financiamento da educação infantil do campo no contexto geral, nos debruçamos a pesquisar como esta temática aparece na Meta 1 dos Planos Municipais de Educação (PMEs) de três cidades da Região Metropolitana de Campina Grande, sendo eles, o próprio município de Campina Grande, Umbuzeiro e Aroeiras.



A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PELO/PARA AS COMUNIDADES DO CAMPO

O financiamento da EI do campo no Brasil é um tema que merece olhares mais atenciosos, atentando para sua trajetória de lutas, reivindicações e conquistas dentro do cenário educacional. A etapa de educação infantil durante muitos anos foi esquecida pelas políticas de financiamento direcionadas à educação brasileira, nas quais o foco se destinava às etapas do ensino fundamental e médio, como foi o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado no ano de 1996 e finalizado após dez anos. Apenas com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no ano de 2006, a EI foi incluída na cobertura do recebimento dos recursos de um fundo contábil, prosseguindo com o (Novo) Fundeb, criado em 2020, logo após o final da vigência do fundo anterior (Fundeb) (Dias e Santos, 2024) (Santos e Junior, 2021).

A inclusão da etapa de EI na política de fundos significou grande avanço, porém não foi capaz, e permanece não sendo, de suprir as necessidades que se fazem presente no cotidiano das creches e pré-escolas de nosso país. Conforme afirmam os autores citados anteriormente,

[...] muitos desafios permanecem para a garantia do direito à EI com qualidade e equidade. Ainda há quase 1,5 milhão e meio de crianças fora das escolas e a expansão vem acontecendo de forma desigual, penalizadas as crianças negras, indígenas e pobres. Persistem problemas de desigualdade e qualidade nas condições de oferta, como também na valorização dos profissionais que atuam nessa etapa educativa (Dias; Santos, 2024, p. 02).

Quando se trata do financiamento destinado à educação dos povos camponeses, o cenário é ainda mais alarmante. As escolas que ainda resistem nas comunidades do campo, dispõem de uma estrutura precária, falta de materiais, e muitos professores atuantes que não possuem formação superior. Um contexto como este nos mostra que a luta traçada desde a década de 90, pela população camponesa, ainda persiste atualmente, em todo o território brasileiro.

Em nossa sociedade, começou-se a pensar numa educação para a população residente no campo em meados dos anos 1930, período de ascensão dos latifúndios e da elite agrária, em que o objetivo das classes dominantes era a promoção da instrução à população



camponesa, para que esses povos se mantivessem nas áreas rurais e pudessem oferecer sua mão de obra. Essa era a chamada educação rural, ou o ruralismo pedagógico. Com o passar dos anos, os movimentos sociais do campo iniciaram sua maior atuação, e, através das lutas, foram alcançados avanços no setor educacional. No ano de 1996, a LDBEN reconhece em seu Artigo 28, a necessidade de adaptações do ensino, da metodologia e dos conteúdos às peculiaridades do campo, realizando as adequações necessárias ao calendário escolar, partindo da natureza do trabalho na zona rural, como na organização escolar em conformidade às etapas de plantio e colheita das culturas cultivadas.

As vozes dessas populações continuaram a ecoar nessa batalha, e diante dos debates, consolidaram-se marcos importantes, como a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ainda na década de 90, e posteriormente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que institui, dentre outras coisas, a universalização do acesso da população camponesa à Educação Básica, a abordagem da diversidade presente no campo nas propostas pedagógicas das instituições, a gestão democrática e a formação em nível superior pelos docentes dessas escolas, assim como a valorização e o respeito aos saberes e valores desses povos.

Todavia, mesmo com os avanços nas legislações vigentes, as dificuldades ainda se perpetuam, tendo em vista que a postulação de um direito não garante sua efetivação. Mesmo com as contribuições das políticas de fundo - desde o Fundef, passando pelo Fundeb, e dando continuidade com o (Novo) Fundeb -, e o valor/aluno maior para matrículas localizadas em áreas rurais, tal iniciativa não caracteriza suficiência para a oferta de uma educação de qualidade (Cavalcanti e Dantas, 2022). De acordo com os referidos autores, se consideradas as condições e os insumos necessários a uma oferta educacional ancorada em um padrão mínimo de qualidade, os valores do Fundeb apresentam uma grande distância em relação a valores essenciais para a garantia de uma educação de qualidade nas instituições do campo. E, diante disso, concluem que

[...] embora se tenha avançado na especificidade do direito à educação na política de financiamento da educação, esta ainda se constituiu um mero mecanismo contábil, pois a execução dos fundos nem sempre tem considerado a especificidade do direito à educação, de modo que não têm implicado em alterações das condições concretas de oferta da educação básica no campo. Entre os diversos fatores que concorrem para que os recursos financeiros diferenciados previstos para a oferta de educação no campo não venham contribuindo para a melhoria das condições de sua oferta, podemos inferir, com base nos dados já apresentados, que um deles se refere à infraestrutura escolar já instalada nas áreas urbanas, fazendo que



na execução orçamentária os recursos migrem em maior volume para as escolas urbanas, pois nelas estão os professores mais qualificados e, conseqüentemente, melhor remunerados, pois, em sua maioria são professores efetivos, enquanto no campo, vigoram professores contratados com menores salários (Cavalcanti; Dantas, 2022, p. 651).

Portanto, não há como negar o processo de esquecimento e apagamento sofrido pelas comunidades do campo, que não têm seus saberes reconhecidos e suas culturas valorizadas. Não podem usufruir de uma educação que tenha sentido, produza significados e transforme realidades, pois, o cenário político educacional brasileiro não deixa brechas para que esse direito se efetue. Como afirmam Rodrigues e Rodrigues (2018, p. 55), “no âmbito das políticas públicas, a educação do campo vem sofrendo, há tempos, com o descaso dos poderes públicos que não voltam às ações para essa determinada realidade”, corroborando dessa maneira, para que se mantenha os desafios à educação na primeira infância, abordados por Martins (2017), que são o acesso, a qualidade e a equidade.

METODOLOGIA

Reconhecendo a importância do caminho metodológico no processo de desenvolvimento de nosso trabalho, para investigar como o tema do Financiamento da Educação Infantil do Campo aparece nos planos de educação de três municípios que contemplam a região metropolitana de Campina Grande, desenvolvemos uma pesquisa de caráter quanti-qualitativa, unindo as duas abordagens, tendo em vista que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2009), enquanto no campo quantitativo, sua contribuição se materializa através da quantificação de dados e/ou resultados. Portanto, “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (Silveira e Córdova, 2009, p. 33).

Dando seguimento, utilizamos como estratégia metodológica a análise documental, uma vez que os documentos constituem uma fonte estável e rica, podendo ser consultados diversas vezes e servir de base para variados estudos, sendo também uma fonte poderosa e não-reativa, de onde podem ser retiradas evidências afirmações do pesquisador, além de permitir a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito está impossibilitado (Guba e Lincoln, 1981 *apud* Ludke, 1986). Somando aos pontos positivos já descritos, segundo



Shiroma *et. al* (2005, p. 239), “documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados”. Dessa forma, a análise dos dados se deu de forma minuciosa, consolidando os resultados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o estudo aqui desenvolvido, os municípios selecionados para a análise dos PMs foram Campina Grande, o município maior e que dá nome à região metropolitana, Umbuzeiro e Aroeiras, municípios menores e com significativa população de moradores do campo. Por intermédio de uma leitura atenta dos planos de educação, assim como de dados dos referidos municípios e indicadores de matrícula, obtivemos três resultados.

O primeiro resultado diz respeito a como o tema pesquisado – O Financiamento da Educação Infantil do Campo – aparece dentro da Meta 1 dos PMEs. Para tanto, escolhemos elencar todas as vezes que as palavras *financiamento* e *campo* aparecem dentro desta meta. No Plano Municipal de Educação de Campina Grande, *financiamento* aparece duas vezes (nas estratégias 1.1 e 1.8) e *campo* uma única vez (na estratégia 1.15), como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 1 – Levantamento das palavras financiamento e campo na Meta 1 do PME – Campina Grande

META 1	
Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta da educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.	
Estratégias	
1.1 Ampliar vagas para matrículas na pré-escola em Unidades Educacionais da Rede Pública Municipal, a partir de 2015, em vista da universalização para as crianças de 4 a 5 anos de idade, até 2016, pelo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais, vinculadas ao financiamento da União e Município;	
1.8 Construir salas de recursos multifuncionais para atender 100% dos sujeitos em idade de escolarização com deficiência na Rede Pública do Município, até a vigência do PME, com financiamento da União e estimular a mesma ação no setor privado, com investimentos do mesmo;	



1.15 Garantir a oferta da educação infantil para as populações do **campo**, quilombola, indígenas e itinerantes, atendendo o critério do redimensionamento da distribuição territorial da oferta e do respeito às diferentes etapas de ensino, compreendendo a necessidade da nucleação de Unidades Educacionais e o deslocamento de crianças, por meio de consulta prévia e informada;

Fonte: GEPPPE, UFCG. Elaborado pelos autores.

No PME do município de Umbuzeiro, nenhuma das duas palavras aqui elencadas (financiamento e campo) aparece dentro da Meta 1. Esse cenário reforça o que já vínhamos discutindo, de que as populações camponesas ainda continuam a sofrer com ações de invisibilização do poder público para com suas culturas e realidades. No plano de educação de Aroeiras, *financiamento* também não aparece, mas *campo* se apresenta duas vezes, nas estratégias 1.1 e 1.9, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 - Levantamento das palavras financiamento e campo na Meta 1 do PME – Aroeiras

META 1	
Ampliar de 86,8% para 100%, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de 2,7% para atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) de crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.	
Estratégias	
1.1 Definir, em regime de colaboração entre a União e o Estado da Paraíba, metas de expansão da rede pública municipal de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais do campo e cidade;	
1.9 Manter o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender as especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;	

Fonte: GEPPPE, UFCG. Elaborado pelos autores.

O segundo resultado diz respeito ao atendimento de matrículas, que está abaixo de 50% da população da faixa etária da educação infantil (0 – 3 anos) em todos os três municípios aqui analisados. Por fim, o terceiro e último resultado é a conclusão de que os dados analisados e adquiridos, afirmam e reforçam a urgência dos estudos com a temática de financiamento da educação infantil do campo, para a superação das pedagogias de desterritorialização e desenraizamento, as quais, segundo Torres e Lemos (2013, p. 04), agem “primeiramente na criação das identidades negativas que subjulgam e silenciam as



cosmovisões desses povos. [...] induzindo o fracasso escolar, legitimando a ideia de que eles não aptos a produzir o conhecimento que circula nas escolas”. Nesse contexto, o currículo assume um lugar de instrumento de manutenção da ordem social, pois, majoritariamente, reproduz narrativas urbanocêntricas, em que o campo, e seus sujeitos, são vistos como inferiores e incapazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível compreender que os povos camponeses continuam a lutar, dia após dia, mesmo tantos anos depois do início de suas batalhas no campo educacional, para que possam ter acesso a verdadeira educação, construída por sentidos e significados, regida por um padrão de qualidade, e apoiada na realidade dos educandos. O Estado e as políticas públicas em vigor, não são capazes de por um fim nesse ciclo vicioso de apagamento das identidades e culturas camponesas, pois são estes órgãos que permitem e apoiam o silenciamento dessas comunidades, dessas vozes, dessas vidas. Crianças não têm o direito de acessar as instituições de creches e pré-escolas com confiança e segurança, pois a precariedade toma conta das instalações, e o currículo reproduz sofrimento e inferiorização.

Portanto, devemos direcionar nossos olhos para este cenário de desigualdade social, econômico e educacional. As políticas de financiamento e manutenção desta modalidade de ensino não são capazes de suprir as lacunas que se arrastam por tantas décadas, e o real significado da educação vai sendo podado. Nesse sentido, a luta dos povos camponeses continua. Os sujeitos do campo mantêm-se de pé, reivindicando uma educação que seja do e no campo, contemplando seus saberes e valores, reconhecendo suas culturas e superando as imposições, em busca de um direito que é seu.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 set. 2025.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Consultoria Legislativa. MARTINS, P. de S. **Políticas Públicas Educacionais destinadas à primeira infância no Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. **A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza.** Inter-Ação, p. 241-263, jul./dez., 2008.

CAVALCANTI, C. R.; DANTAS, J. P. M. **O Direito à Educação Do Campo na Política de Financiamento da Educação Básica:** avanços e limites a partir das políticas de fundos redistributivos. **Inter-Ação.** Goiânia, v. 47, n. 2, p.636-656, maio/ago. 2022.

DIAS, A. A; SANTOS, J. B dos. **Cobertura e atendimento da educação infantil: contradições, desafios e perspectivas para o novo FUNDEB.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 40, n. 01, 2024.

LÜDKE, M. **Métodos de análise de dados: observação, entrevista e análise documental.** In: LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.p. 09-29.

RODRIGUES, A. M; RODRIGUES, A. C. da S. **Concepções sobre Educação do Campo que permeiam o fazer pedagógico em uma instituição educativa que forma professores.** In: RODRIGUES, A. C. da S. R; SILVA, E. J. L. da. (Orgs.). **Educação do Campo e Inclusão Social.** João Pessoa, Editora da UFPB, 2018.

SANTOS, G. O; SANTOS, J. B dos. **O financiamento das infraestruturas das instituições de educação infantil nos Planos Municipais de Educação das capitais.** In: SILVA, L. L. da; VASCONCELOS, D. C de. (Orgs.). **Contribuições de pesquisas e debates contemporâneos em educação: políticas, práticas e diversidades.** Campina Grande: EDUFCG, 2024.

SANTOS, J. B. dos; JUNIOR, L. de S. **O financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal 1988: avanços, contradições e desafios.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 7, n. 2, p. 263-288, mai./ago., 2018.



SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva: Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TORRES, D. X; LEMOS, G. T. **Educação do Campo no Brasil: trajetórias de lutas pelo direito a uma educação específica e diferenciada.** Cadernos ANPAE, 2013.

