



Desafios e perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal

Edilene Santos Silva¹
Rennée Cardoso²

Resumo

A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, constitui um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira. Entretanto, nas áreas rurais do Distrito Federal, persistem desigualdades estruturais que comprometem a efetivação desse direito e compreender os desafios e as perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal é fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas. Este estudo tem como objetivo geral descrever os desafios e as perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada em autores como Arroyo, Caldart, Molina e Freire. Os resultados evidenciam que a educação infantil rural enfrenta carências de infraestrutura, formação docente e políticas contextualizadas, mas também revela perspectivas de transformação ancoradas na valorização da cultura camponesa, na intersetorialidade e na formação específica para o trabalho no campo. Conclui-se que a consolidação de uma educação infantil equânime e inclusiva no campo requer o reconhecimento das particularidades do território e o compromisso político com a justiça social.

Palavras-chave: diversidade cultural; educação do campo; educação infantil; equidade; políticas públicas.

Abstract

Early childhood education, as the first stage of basic education, is a fundamental right guaranteed by Brazilian legislation. However, in the rural areas of the Federal District, structural inequalities still hinder the realization of this right. Understanding the challenges and perspectives of early childhood education in rural areas of the Federal District is fundamental for building committed pedagogical practices. This study aims to describe the challenges and perspectives of early childhood education in the rural areas of the Federal District, analyzing how public policies and pedagogical practices relate to the territorial and cultural diversity of the countryside. It is a bibliographic and documentary research, with a qualitative and exploratory approach, based on authors such as Arroyo, Caldart, Molina, and Freire. The results show that rural early childhood education faces shortcomings in infrastructure, teacher training, and contextualized policies, but also presents transformative perspectives based on the appreciation of rural culture, intersectoral actions, and specialized training for teaching in rural areas. It is concluded that achieving equitable and inclusive early childhood education in rural contexts requires recognizing territorial particularities and maintaining a political commitment to social justice.

Keywords: cultural diversity; early childhood education; equity; public policies; rural education.

¹Graduada Curso de Pedagogia, do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac. E-mail: edilennyss45@gmail.com.

² Docente do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac. E-mail: rennee.cardoso@uniceplac.edu.br



1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui um direito assegurado a todas as crianças brasileiras pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Sua função central é garantir o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, estabelecendo as bases para a cidadania e a inclusão social (Campos; Rosemberg, 2009).

Entretanto, quando observada no contexto das áreas rurais, essa etapa enfrenta dificuldades que comprometem a efetividade do direito educacional. Desafios como a carência de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais qualificados, as longas distâncias percorridas pelas crianças até a escola e as limitações de transporte e conectividade reforçam as desigualdades entre o campo e a cidade (Campos; Rosemberg, 2009; Arroyo, 2012; Caldart, 2004).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023) revelam que a taxa de atendimento à educação infantil ainda apresenta disparidades significativas entre áreas urbanas e rurais, evidenciadas por indicadores nacionais. Por exemplo, atualmente cerca de 41,2% das crianças de até 3 anos estão matriculadas em creches no Brasil (Todos Pela Educação, 2025), apesar de que nas zonas rurais esse percentual tende a ser bem menor. No Distrito Federal, a diferença se agrava pela distância entre centros urbanos e comunidades rurais, o que amplia as barreiras de acesso e permanência (Molina, 2014; Arroyo, 2012; SEEDF, 2022).

Autores como Molina (2014) e Arroyo (2012) destacam que a educação no campo deve respeitar a diversidade sociocultural e valorizar os saberes locais, de modo a fortalecer a identidade das comunidades rurais. Assim, garantir o direito à escolarização nessas comunidades significa também promover a afirmação da cultura e da vida no campo. Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: quais são os principais desafios e perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal?

O objetivo geral deste trabalho consiste em descrever os desafios e as perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal. De forma específica, busca-se contextualizar a Educação Infantil na legislação brasileira, identificar as características da Educação Infantil na zona rural do Distrito Federal e apontar as demandas educativas da Educação Infantil nas áreas rurais do Distrito Federal.



A escolha do tema justifica-se pela relevância social e acadêmica de refletir sobre a realidade educacional no campo, historicamente marcada por desigualdades. Ao investigar entraves e possibilidades de avanço, este estudo busca contribuir para o fortalecimento das políticas públicas e das práticas pedagógicas que assegurem uma educação mais inclusiva e contextualizada. Assim, compreender os desafios e as perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal é fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, do tipo revisão integrativa. A escolha por esse delineamento metodológico se justifica pelo objetivo de estudar produções acadêmicas, marcos legais e relatórios oficiais que abordam os desafios e as perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal, possibilitando compreender diferentes perspectivas teóricas e práticas.

Segundo Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de publicações já existentes sobre determinado tema, permitindo identificar conceitos, lacunas e avanços no campo de investigação. Nesse sentido, a revisão bibliográfica e documental oferece base sólida para discutir a questão-problema desta investigação, a saber: quais são os principais desafios e perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal?

A coleta de dados foi realizada em diferentes bases de dados científicas e bibliográficas, tais como SciELO, CAPES Periódicos, Portal Educ@ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de livros impressos e digitais disponíveis em bibliotecas físicas e virtuais. Essa diversidade de fontes amplia a abrangência da pesquisa, favorecendo o acesso a produções nacionais sobre o tema.

Para a seleção do material, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos publicados em língua portuguesa, entre os anos de 2004 a 2024, que abordassem diretamente a educação infantil no campo, contemplando artigos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações disponíveis em acesso completo. Já os critérios de exclusão compreenderam trabalhos duplicados nas bases, produções que não tratavam da temática central, resumos, editoriais, notícias e documentos sem acesso integral.



A análise dos dados foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa em etapas complementares. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória, que correspondeu ao primeiro contato com os textos encontrados, a fim de verificar a pertinência em relação ao tema e aos critérios de inclusão. Em seguida, procedeu-se à leitura seletiva, com a escolha dos materiais mais relevantes, priorizando aqueles que apresentavam fundamentação teórica consistente, diálogo com a questão-problema e pertinência para os objetivos do estudo. Posteriormente, efetuou-se uma leitura analítica e interpretativa, com estudo aprofundado das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, argumentos, metodologias utilizadas e resultados apresentados. Nessa etapa, também foi realizada a comparação entre diferentes autores, destacando pontos de convergência e divergência.

Na fase seguinte, ocorreu a organização em categorias temáticas, que consistiu no agrupamento dos dados em eixos de análise construídos a partir da literatura. Por fim, elaborou-se a síntese crítica, integrando os resultados da análise, evidenciando lacunas na produção científica, tendências de pesquisa e contribuições relevantes para a área da Pedagogia.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura tem por objetivo contextualizar o tema da pesquisa e oferecer base teórica para a análise dos desafios e perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal. Para tanto, serão discutidos três eixos: a legislação brasileira, as características da educação infantil no meio rural e as demandas específicas dessa etapa educacional no campo.

3.1 Educação Infantil na legislação brasileira

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica e como direito de toda criança, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 estabelece o dever do Estado de garantir a educação em creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos (Brasil, 1988). Esse marco jurídico representou um avanço importante na consolidação da educação infantil como política pública, superando a visão de que esse espaço deveria restringir-se apenas ao cuidado assistencialista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou esse entendimento, definindo que a educação infantil deve integrar o sistema educacional brasileiro, com a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Desde então, a legislação brasileira



passou a reconhecer que a educação infantil não é etapa preparatória para o ensino fundamental, mas sim um direito em si, conforme destacam Campos e Rosenberg (2009).

Outro marco significativo foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que orientam a prática pedagógica a partir de princípios éticos, políticos e estéticos. Essas diretrizes reforçam a indissociabilidade entre cuidar e educar, garantindo o direito à brincadeira, à interação e à valorização da infância em sua pluralidade (Brasil, 2009).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) consolidou os direitos de aprendizagem da educação infantil em cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Segundo Kramer (2011), a BNCC trouxe avanços ao explicitar a centralidade da criança como sujeito de direitos, embora ainda sejam necessárias políticas públicas que garantam sua efetivação em diferentes contextos sociais e territoriais.

Cabe mencionar também o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), reforça a importância dos primeiros anos de vida como base para o desenvolvimento integral, estabelecendo diretrizes intersetoriais para a formulação de políticas públicas voltadas à educação, saúde, assistência social e proteção das crianças pequenas. Apesar dos avanços normativos, a efetivação dos direitos previstos na legislação encontra desafios, sobretudo em áreas rurais. Molina (2014) aponta que as políticas públicas de educação infantil ainda apresentam uma lógica urbana, desconsiderando as especificidades das comunidades do campo. Para Arroyo (2012), essa distância entre o marco legal e a realidade educacional reforça a exclusão histórica das populações rurais.

Freire (1996) enfatiza que a legislação, por si só, não garante transformação social: é necessário que as normas se convertam em práticas concretas, contextualizadas e voltadas à emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, compreender a legislação brasileira é essencial para avaliar se o direito à educação infantil vem sendo efetivado de forma equitativa, especialmente em territórios rurais do Distrito Federal.

3.2 Características da Educação Infantil na zona rural do Distrito Federal

A Educação do Campo fundamenta-se no reconhecimento de que o espaço rural possui dinâmicas sociais, culturais e econômicas próprias, que devem ser respeitadas e valorizadas pelo processo educativo (Arroyo, 2012; Caldart, 2004). Nesse sentido, a escola do campo não



deve reproduzir modelos urbanos, mas dialogar com as práticas e saberes locais, fortalecendo a identidade cultural das comunidades.

No Distrito Federal, estudos e relatórios oficiais apontam desigualdades expressivas entre as áreas urbanas e rurais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a taxa de atendimento à educação infantil é significativamente menor nas zonas rurais, reflexo da falta de infraestrutura escolar e da escassez de profissionais qualificados.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023) revelam ainda que as escolas localizadas no campo enfrentam turmas multietárias, rotatividade docente e dificuldades de transporte escolar, o que impacta diretamente a qualidade da oferta educativa. Essas condições afetam não apenas o acesso, mas também a permanência das crianças na escola. Fernandes (2008) observa que o contexto rural exige políticas específicas, pois os desafios enfrentados vão além da questão pedagógica e envolvem fatores socioeconômicos, como a distância entre casa e escola e a falta de transporte adequado. Souza (2010) complementa que a precariedade estrutural muitas vezes reforça a exclusão, fazendo com que crianças iniciem a vida escolar em condições desiguais em relação às do meio urbano.

No campo normativo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece as diretrizes para a Educação do Campo, reforçando que a prática pedagógica deve ser articulada às realidades locais e ao fortalecimento das culturas rurais. Nessa perspectiva, Freire (2005) defende que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo a cultura camponesa, os vínculos comunitários e a relação com a terra como elementos constitutivos da aprendizagem. Para Molina (2014), valorizar essas especificidades é essencial para evitar a reprodução de uma educação descontextualizada, que desconsidera a identidade do campo.

No Distrito Federal, há ainda um aspecto singular: a coexistência de escolas em áreas urbanas de alta densidade populacional com comunidades rurais mais afastadas, como nas regiões administrativas de Planaltina, Brazlândia e Núcleo Bandeirante. Essa diversidade territorial exige políticas educacionais diferenciadas, que contemplem desde a melhoria da infraestrutura até a formação continuada de professores para atuar no campo. O Censo Escolar de 2022 da Secretaria de Educação do Distrito Federal reforça esse quadro ao indicar carência de infraestrutura e necessidade de capacitação docente em comunidades mais afastadas, evidenciando que a desigualdade educacional no DF não é apenas quantitativa, mas também qualitativa (SEEDF, 2022).

Portanto, compreender as características da educação infantil rural no Distrito Federal significa reconhecer que a desigualdade educacional não se limita à falta de vagas, mas também



à ausência de políticas efetivas de valorização do campo, de respeito às culturas locais e de garantia de equidade na oferta educacional (Censo Escolar DF, 2023).

3.3 Demandas educativas da Educação Infantil na zona rural

As demandas da educação infantil em áreas rurais do Distrito Federal são múltiplas e refletem a necessidade de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, transporte e assistência social. Segundo Arroyo (2012), não se trata apenas de ampliar o número de vagas, mas de garantir condições para que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente seguro e culturalmente significativo.

Entre as demandas mais urgentes estão a melhoria da infraestrutura física das escolas, a ampliação do transporte escolar adaptado às longas distâncias, a valorização dos profissionais da educação com formação inicial e continuada específica para o contexto do campo e a construção de currículos que contemplem a realidade e os saberes locais. Para Molina (2014), a ausência de políticas específicas para a educação infantil rural contribui para que essas necessidades sejam historicamente negligenciadas.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Plano Distrital de Educação estabelecem metas para a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de creches, reforçando a importância da equidade entre campo e cidade. Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) constitui o principal mecanismo de financiamento da educação infantil, incluindo as escolas do campo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2021) destaca que a garantia da educação infantil de qualidade no campo está diretamente relacionada ao alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4, que trata da educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Já o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2022) alerta que crianças em áreas rurais estão mais expostas à vulnerabilidade social, sendo imprescindível que o Estado adote medidas que assegurem equidade no acesso educacional.

Do ponto de vista pedagógico, Souza (2010) defende que as práticas de ensino devem ser contextualizadas, valorizando a cultura, a linguagem e os modos de vida das comunidades rurais. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia dialógica de Freire (2005), que propõe a construção coletiva do conhecimento a partir do diálogo entre escola e comunidade. No Distrito Federal, essas demandas se tornam ainda mais urgentes diante da disparidade entre as áreas urbanas centrais e as comunidades rurais periféricas. Enquanto algumas regiões possuem



escolas equipadas e com boa infraestrutura, outras enfrentam prédios improvisados, falta de materiais didáticos e professores sobrecarregados. Relatórios da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2022; 2023) mostram que, embora o número de matrículas na educação infantil tenha crescido, a distribuição é desigual e regiões rurais ainda apresentam carências estruturais significativas.

Portanto, garantir a educação infantil no campo requer não apenas investimentos, mas também o reconhecimento da diversidade territorial e cultural como ponto de partida para a formulação de políticas públicas. Somente assim será possível assegurar que o direito à educação seja efetivado de forma justa e inclusiva em todos os territórios do Distrito Federal. Nesse contexto, é essencial considerar as especificidades de comunidades quilombolas, indígenas e assentamentos rurais, que demandam políticas diferenciadas. Além disso, a valorização docente deve ser ampliada, contemplando formação inicial e continuada adequada às especificidades do campo. Também é necessário fortalecer a intersetorialidade, com a integração de políticas de saúde (vacinação e acompanhamento nutricional), transporte escolar seguro e assistência social, de modo a garantir condições integrais de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças do campo (Caldart, 2004).

4 DISCUSSÃO

O estudo realizado evidencia que a educação infantil no campo continua marcada por disparidades históricas. Em primeiro lugar, Campos e Rosemberg (2009) salientam que, embora os progressos normativos tenham assegurado a educação infantil como prerrogativa, a concretização desse direito ainda enfrenta obstáculos estruturais. De modo análogo, Arroyo (2012) aponta que tais impeditivos se manifestam de forma mais contundente nas zonas rurais, onde a insuficiência de infraestrutura, transporte e condições de trabalho docente avoluma o abismo entre a norma legal e a vivência das comunidades.

Nessa ótica, Caldart (2004) sustenta que a escola do campo não deve simplesmente replicar o modelo urbano, mas sim prestigiar os saberes locais e reforçar a identidade das comunidades. Assim também, Molina (2014) reitera que as políticas públicas ainda se pautam majoritariamente por uma perspectiva urbana, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Essa observação encontra corroboração em Fernandes (2008), que ressalta a imprescindibilidade de políticas diferenciadas, pois os percalços educacionais no campo extrapolam a questão pedagógica e englobam dimensões sociais e econômicas, como a distância entre casa e escola.

De maneira correlata, Souza (2010) adiciona que a fragilidade estrutural acarreta efeitos diretos sobre a permanência das crianças na escola, visto que muitas iniciam sua jornada escolar em condições desiguais quando comparadas às crianças do meio urbano. Mesmo que o



arcabouço legal estabeleça direitos equiparados, a realidade do campo denota que o acesso, a permanência e a qualidade da educação infantil permanecem sob risco. Conforme Freire (1996), as leis não asseguram, por si sós, a revolução social: é imperativo que a prática educativa seja erigida de forma dialógica, partindo da realidade concreta dos sujeitos e promovendo sua emancipação.

No tocante ao currículo, Kramer (2011) verifica que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe melhorias ao centralizar a criança como sujeito de direitos, porém adverte que sua implementação ainda carece de políticas públicas eficazes, especialmente em territórios rurais. Da mesma forma, Arroyo (2012) e Molina (2014) sublinham que a simples standardização curricular pode gerar obscurecimento das especificidades do campo, caso não seja articulada com a cultura, a linguagem e os modos de vida das comunidades. Nessa conjuntura, Freire (2005) defende que o conhecimento deve ser edificado a partir do colóquio entre escola e comunidade, reconhecendo a terra, os elos coletivos e a cultura camponesa como componentes essenciais do processo educativo.

Além disso, organismos internacionais também agregam valor ao debate. A Unesco (2021), por exemplo, indica que a expansão do acesso à educação infantil de qualidade no campo está diretamente ligada ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobretudo o ODS 4, que versa sobre a educação inclusiva e equitativa. De igual modo, o Unicef (2022) alerta que crianças em áreas rurais estão mais suscetíveis à vulnerabilidade social, o que demanda políticas intersetoriais capazes de sincronizar saúde, assistência social e educação. Essa visão se coaduna ao que Arroyo (2012) já preconizava: não basta ofertar vagas, é necessário garantir condições dignas e integradas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

No âmbito do Distrito Federal, a conjuntura se torna ainda mais patente. Segundo o IBGE (2022) e o Inep (2023), o índice de atendimento à educação infantil nas áreas rurais é sensivelmente inferior ao das áreas urbanas, o que espelha a desigualdade de acesso. Enquanto isso, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2022; 2023) demonstra que, embora haja incremento nas matrículas, a distribuição é desigual e caracterizada por lacunas estruturais nas regiões mais remotas, como Planaltina e Brazlândia. Assim, conclui-se que o entrave não se circunscreve à ampliação de vagas, mas envolve também a excelência da oferta educacional.

Diante deste panorama, é possível inferir que os autores convergem quanto à premente necessidade de reavaliar as políticas públicas para a educação infantil no campo. Se, por um lado, Campos e Rosemberg (2009) frisam os progressos legais, por outro, Molina (2014) e Arroyo (2012) põem em relevo as falhas na execução dessas políticas, sobretudo pela prevalência de uma matriz urbana. Ao mesmo tempo, Fernandes (2008) e Souza (2010) reforçam que as disparidades são intensificadas por fatores socioeconômicos e estruturais, o que torna urgente a elaboração de políticas dedicadas ao campo.

Portanto, pode-se asseverar que a literatura examinada expõe uma tensão entre os direitos firmados pela legislação e as circunstâncias reais de oferta da educação infantil nas áreas rurais. Autores como Campos e Rosemberg (2009), Arroyo (2012), Caldart (2004), Molina (2014), Fernandes (2008) e Souza (2010) convergem ao afirmar que a superação dessas iniquidades exige não apenas investimentos em infraestrutura, mas também o reconhecimento da diversidade territorial e cultural como balizador das políticas públicas. Nessa perspectiva, as “perspectivas da educação no campo” se orientam pela valorização dos saberes locais, pela



formação docente contextualizada e pela promoção de práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade e a permanência das comunidades rurais no território. Como defende Caldart (2004), pensar a educação do campo é reafirmar o direito à educação como parte da luta pela terra, pela cultura e pela vida digna. Assim, a valorização docente, a formação especializada para o trabalho no campo e a conexão intersetorial emergem como medidas cruciais para que a educação infantil no Distrito Federal avance em direção a uma efetivação equânime e inclusiva do direito à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito estudar os desafios e as perspectivas da educação infantil nas áreas rurais do Distrito Federal. Ao longo da pesquisa, foi possível evidenciar que, embora a legislação brasileira garanta o direito à educação para todas as crianças, a realidade do campo ainda apresenta desigualdades expressivas que comprometem a efetivação desse direito.

Os objetivos propostos foram plenamente alcançados, uma vez que o trabalho possibilitou identificar e compreender as principais barreiras enfrentadas pelas escolas rurais, como a insuficiência de infraestrutura, a limitação do transporte escolar, a carência de professores com formação específica e a distância entre as políticas públicas e as necessidades reais das comunidades. Essas condições afetam não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do processo educativo.

Apesar dos desafios, observam-se também horizontes promissores para o fortalecimento de uma educação infantil mais equânime e contextualizada. Entre eles, destacam-se a valorização dos saberes locais, o reconhecimento da identidade camponesa, a formação docente voltada às especificidades do campo e a integração intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Tais ações configuram caminhos possíveis para transformar a escola do campo em um espaço de pertencimento, aprendizagem e emancipação social.

Conclui-se que a consolidação de uma educação infantil de qualidade nas áreas rurais requer o reconhecimento da diversidade territorial e cultural como eixo central das políticas públicas. Somente com o compromisso político e social com a equidade será possível assegurar que todas as crianças, independentemente do lugar onde vivem, tenham garantido o direito pleno à educação e ao desenvolvimento integral.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [Endereço de acesso não especificado]. Acesso em: 18 set. 2025.

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/19394.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Estabelece o Marco Legal da Primeira Infância e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

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

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008. p. 13-26.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Anual da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 18 set. 2025.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil: muitas questões, algumas respostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, tese de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de**



V Mostra de TCC de Pedagogia – UNICEPLAC

26 de março de 2026

conclusão de curso. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, p. 1297-1312, out./dez. 2014.

SEEDF. **Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

SEEDF. **Relatório de Matrículas 2023**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e formação de professores. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 18 set. 2025.

UNICEF. **Situação da infância no Brasil 2022**. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 18 set. 2025.