

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Josiane Carine Kwitschal

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: um estudo sobre a oferta a demanda e os efeitos da nucleação para as crianças e famílias residentes nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Rio Negrinho – SC

Florianópolis
2020

Josiane Carine Kwitschal

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: um estudo sobre a oferta a demanda e os efeitos da nucleação para as crianças e famílias residentes nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Rio Negrinho – SC

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.
Orientador: Prof. Dra. Soraya Franzoni Conde

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kwitschal, Josiane Carine
EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO : um estudo sobre a oferta a demanda e os efeitos da nucleação para as crianças e famílias re-sidentes nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Rio Negrinho - SC / Josiane Carine Kwitschal ; orientador, Soraya Franzoni Conde, 2020.
101 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Educação do Campo. 3. Políticas Públicas para a Infância. 4. Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo. 5. Nucleação e Assentamentos da Reforma Agrária. I. Conde, Soraya Franzoni . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Josiane Carine Kwitschal

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: um estudo sobre a oferta a demanda e os efeitos da nucleação para as crianças e famílias residentes nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Rio Negrinho – SC

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e aprovado em sua forma final junto a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC.

Florianópolis, 06 de fevereiro de 2020

Prof. Adriana Angelita da Conceição, Dr^a.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Soraya Franzoni Conde, Dr^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof^a Sandra Dalmagro, Dr^a.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof^o Juliano Camilo, Dr.
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^a Carolina Pichetti, Dr^a.
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Dedico este trabalho aos meninos e às meninas que são privadas de frequentar a escola na Educação Infantil, com a esperança de garantia deste direito em um futuro próximo.

AGRADECIMENTOS

Às mães dos assentamentos rurais que abriram suas portas permitindo que eu conhecesse um pouquinho de suas vidas nesta pesquisa, especial agradecimento por compartilharem seus anseios e suas angústias, despertando um novo olhar sobre a perspectiva do atendimento de Educação Infantil principalmente para o campo.

As crianças do Movimento Sem Terra, e aquelas residentes na área rural do município de Rio Negrinho, com as quais tive contato nestes três últimos anos de atuação na Educação Infantil do Distrito de Volta Grande, por me envolverem em suas narrativas e histórias diárias. Obrigada por darem este colorido especial ao campo brasileiro.

À minha amada filha Manoela, pela compreensão das ausências nos períodos de férias em que estivemos distantes. Pela ajuda nos afazeres durante este período em que me dediquei a escrita deste Trabalho de Término de Curso. Por toda esta curiosidade, pela companhia em espaços tão diferentes para você, por todo o interesse demonstrado pelas diferentes siglas, pensadores e movimentos da Educação Brasileira. Por todas as trocas de ideias e manifestação do desejo de tornar-se Professora, embora eu não esperasse essa sua escolha.

À minha orientadora, Professora Dr^a Soraya Franzoni Conde, por ter despertado em mim o olhar sobre a causa das crianças do campo, e suas realidades, olhar este que irá me acompanhar durante minha trajetória profissional na escola do Distrito onde atuo, e sobretudo, para as crianças do local onde resido.

À professora Celeni, companheira de trabalho diário, por aquele abraço acolhedor daquela manhã e que com certeza fez toda a diferença naquele momento tão duvidoso, guardarei em meu coração aquele gesto de carinho. Agradeço pela partilha tão particular da história da escola do Assentamento Butiá, pela coragem, pela luta e pela resistência!

À minha família, meu pai Alceu, minha mãe Rosane e minha irmã Juliana, pela preocupação, pelo apoio e incentivo na jornada.

Ao meu companheiro Claudinei, pela paciência, pelos momentos que me ajudou enquanto eu me dedicava aos estudos, preparou refeições e realizou os afazeres de casa.

Aos professores, colegas de trabalho com quem convivo diariamente, pela coragem, pela dedicação, por acreditarem no potencial das crianças do campo, pelas discussões e pelas reflexões que partilhamos.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que muitas vezes abriram mão de seus períodos de descanso em férias e nos finais de semana para ministrarem aulas, compartilhando seus conhecimentos.

À Sheila Maria, pela ajuda, pela solidariedade e firmeza nos princípios. Acredito que posso me referir à sua pessoa como Camarada.

À Luciane, militante do movimento desde criança, por ter dedicado seu tempo, durante a pesquisa, indicando as famílias que tinham crianças de 0 a 3 anos e que poderiam contribuir com os dados referente à Educação Infantil do Campo.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de Educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE,1984)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO:** um estudo sobre a oferta a demanda e os efeitos da nucleação para as crianças e famílias residentes nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Rio Negrinho – SC tinha como propósito a realização de uma investigação acerca de aspectos relevantes sobre a frequência para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, nos assentamentos da Reforma Agrária no município de Rio Negrinho – Santa Catarina, buscando compreender porque e o que faz com que as crianças residentes nos espaços rurais possuam menor acesso à Educação Infantil do que as crianças que residem na área urbana. As bases metodológicas desta pesquisa são qualitativas, procurando compreender principalmente os processos vivenciados pelas famílias, quanto ao cuidado e as interações de seus filhos pequenos, utilizando para isso uma amostragem de dez famílias dos assentamentos Butiá e Edson Soibert localizados no Distrito de Volta Grande, interior do município de Rio Negrinho. Para aferir os dados relevantes sobre as percepções que as famílias possuem sobre a importância das crianças pequenas possuírem acesso à escolas de Educação Infantil foram realizadas entrevistas semiestruturadas, todas respondidas pelas mães, dando embasamento para a discussão de aspectos referentes à Educação Infantil em áreas rurais e as políticas públicas destinadas às crianças de 0 aos 5 anos, residentes nestas áreas, ampliando assim a visibilidade dos direitos para a referida faixa etária. Com base nos aportes teóricos sobre as características do atendimento educacional para as escolas do campo abordam-se as políticas de nucleação e os principais impactos por ela causados, os quais respaldaram as reflexões e interpretações para os dados coletados entre as famílias sobre a importância dada pelas famílias para a Educação Infantil nos assentamentos Butiá e Edson Soibert permitindo o entendimento de que existe o reconhecimento pelas comunidades que a creche é o lugar apropriado para a educação e o cuidado das crianças pequenas, especialmente dos 0 aos 3 anos, além disso têm-se a percepção que a existência de uma creche neste espaço ofereceria as crianças pequenas um local para que os pequenos pudessem estabelecer suas interações, além de apresentar-se como um local apropriado para permanência das crianças enquanto seus familiares trabalham, sem a culpa de submeter seus filhos, ainda muito pequenos ao ônus do sofrimento. Conclui-se com este estudo que a dívida brasileira com as crianças pequenas do campo é enorme, e que apesar da garantia após a Constituição Federal de 1988, prevendo a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado assegurar com absoluta prioridade a Educação, direito reafirmado pelos compromissos da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no início dos anos 2000, com a qualidade da oferta e a valorização da diversidade na Educação Infantil, porém a situação encontrada entre as crianças residentes ainda é precária

Palavras-chave: Educação do Campo 1. Educação Infantil 2. Políticas Públicas 3. Assentamentos da Reforma Agrária

ABSTRACT

The present research entitled: E CHILDREN'S EDUCATION IN THE FIELD: a study on the demand and the effects of nucleation for children and families residing in the Rural Settlements of Agrarian Reform in Rio Negrinho - SC had the purpose of carrying out an investigation about of relevant aspects on attendance for the 0 to 3 year old age group, in the Agrarian Reform settlements in the municipality of Rio Negrinho - Santa Catarina, seeking to understand why and what makes children living in rural areas have less access to Education Infantil than children residing in the urban area. The methodological bases of this research are qualitative, seeking to understand mainly the processes experienced by the families, regarding the care and interactions of their young children, using a sample of ten families from the Butiá and Edson Soibert settlements located in the District of Volta Grande, interior. of the municipality of Rio Negrinho. To assess the relevant data on the perceptions that families have about the importance of young children having access to early childhood schools, semi-structured interviews were conducted, all answered by mothers, providing a basis for the discussion of aspects related to early childhood education in rural areas and public policies aimed at children from 0 to 5 years old, living in these areas, thus increasing the visibility of rights for that age group. Based on theoretical contributions on the characteristics of educational assistance for rural schools, the nucleation policies and the main impacts caused by them are addressed, which supported the reflections and interpretations for the data collected among families on the importance given by families for Early Childhood Education in the Butiá and Edson Soibert settlements, allowing the understanding that there is recognition by the communities that the nursery is the appropriate place for the education and care of young children, especially from 0 to 3 years old. the perception that the existence of a daycare center in this space would offer young children a place for the little ones to establish their interactions, in addition to presenting themselves as an appropriate place for the children to stay while their families work, without the guilt of submitting their children , still very small to the burden of suffering. It is concluded with this study that the Brazilian debt with the small children of the country is enormous, and that despite the guarantee after the Federal Constitution of 1988, foreseeing the responsibility of the family, society and the State to guarantee Education, right reaffirmed by the commitments of the Law of Guidelines and Bases 9394/96, in the early 2000s, with the quality of the offer and the appreciation of diversity in Early Childhood Education, however the situation found among resident children is still precarious.

Keywords: Educação do Campo 1. Childhood education 2. Public Policies 3. Land Reform Settlements.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Matrículas em Creche e Pré-escola no município de Rio Negrinho – SC (2007-2014).....	69
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: População de crianças de 0 a 6 anos, por faixas etárias e situação do domicílio. Brasil, 2010.	40
Tabela 02: População nos Censos Demográficos Brasil 1960-2010.....	53
Tabela 03: População de 0 a 5 anos e matrículas na Educação Infantil no município de Rio Negrinho. (2010 e 2014).....	68
Tabela 04: Número de Matrículas na Educação Infantil na área rural de Rio Negrinho – 2018	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo
CMEI Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNEG – Campanha Nacional da Escolas Gratuitas
COOPTRASC Cooperativa dos Trabalhadores Sem Terra do Estado de Santa Catarina
CVG Companhia Volta Grande
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB Escola de Educação Básica
EMEB Escola Municipal de Educação Básica
ENERA Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária
FUNDEB Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Brasileira.
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
LBA Legião Brasileira de Assistência
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MEC Ministério da Educação e da Cultura
MST Movimento Sem Terra
PAA Programa de Aquisição de Alimentos
PNAD Programa Nacional de Amostra de Domicílio
PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE Plano Nacional de Educação
PNRA Programa Nacional de Reforma Agrária
PPIGRE - Programa de Promoção de Igualdade de Gênero, Raça e Etnia
PRONERA Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SC Santa Catarina
SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC Trabalho Conclusão de Curso
TCE/SC Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UnB Universidade Federal de Brasília
UNICEF – Fundo Das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	25
2	CAPÍTULO I - A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA SOB A ÓTICA DO ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	31
2.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	34
2.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO.....	36
2.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA	41
2.4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO NEGRINHO.....	42
3	CAPÍTULO II - REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 90, SITUANDO O INÍCIO DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO..	49
3.1	O CONTEXTO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS	51
3.2	ASPECTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO.....	55
3.3	OS IMPACTOS CAUSADOS PELO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO.....	58
4	CAPÍTULO III - COMPREENDENDO O CONTEXTO DA OFERTA E DA DEMANDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS EFEITOS DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO PARA AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS RESIDENTES NOS ASSENTAMENTOS BUTIÁ E EDSON SOIBERT NO DISTRITO DE VOLTA GRANDE	63
4.1	O MUNICÍPIO DE RIO NEGRINHO E A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ÁREAS RURAIS	65
4.2	OFERTA E DEMANDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO NEGRINHO	68
4.3	OS CONTEXTOS FAMILIARES PESQUISADOS - O ASSENTAMENTO BUTIÁ E O ASSENTAMENTO EDSON SOIBERT.	71
4.3.1	O assentamento Butiá.....	72
4.3.2	O assentamento Edson Soibert.....	74
4.4	A OFERTA, A DEMANDA E OS EFEITOS DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO PARA AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS DOS ASSENTAMENTOS BUTIÁ E EDSON SOIBERT.....	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B.....	100

1 INTRODUÇÃO

Embora a Educação no Brasil seja concebida como direito da criança, e da família há muitos locais que apresentam carência ou ausência de vagas, principalmente para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, seja em grandes centros urbanos como também nas áreas rurais. Nas áreas rurais a escassez de oferta de Educação Infantil tem sido sempre mais elevada do que nas áreas mais urbanas. Tal fato se comprova nos números divulgados pelo Censo Demográfico de 2010, onde a taxa média de frequência à creche ou a escola para as crianças na idade de 0 a 6 anos é de 56,56%. Ao direcionarmos o olhar para as crianças na idade de 0 a 3 anos os percentuais se reduzem ainda mais, sendo de 12,11%, enquanto a média para as áreas mais urbanas é de 26% (IBGE, 2010).

Fazendo um recorte mais minucioso em relação à infância e à oferta de Educação Infantil para as populações de 0 a 3 anos inseridas no Movimento Sem Terra, portanto residentes no campo, a sistematização de dados numéricos em percentuais, inferidos pelos órgãos estatísticos brasileiros, são praticamente nulos.

Este cenário de desigualdade revelado para as crianças do campo brasileiro, é o mobilizador deste Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como questão norteadora a Educação Infantil do e no Campo procurando entender por que e o que faz com que as crianças residentes nos assentamentos da Reforma Agrária, Butiá, Rio da Lagoa, Norilda da Cruz, Três Rosas, Campinas, Vassoura Branca, Domingos de Carvalho e Edson Soibert na faixa dos 0 aos 3 anos possuam atualmente menor acesso à Educação Infantil do que aquelas residentes na área considerada urbana no município de Rio Negrinho – Santa Catarina (SC)?

Quando se trata das populações do campo, a Constituição Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente procuram garantir para todos os meninos e meninas a oferta de atendimento de qualidade, sendo dever do Estado a garantia deste direito social para todas as crianças.

Reafirmando este direito, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 regulamenta a Educação Infantil incorporando-a ao sistema educacional como primeira etapa da Educação Básica respeitando suas características culturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades, mas ainda se verifica precariedade na oferta de atendimento para creche e pré-escola, principalmente para as populações que residem em áreas rurais, ou seja, no campo.

Privar essas crianças do acesso a escolas de Educação Infantil representa “[...] que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social não está sendo cumprida.” (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 74).

O atendimento às crianças pequenas além de se constituir como um direito assegurado por lei, é também uma necessidade na realidade das mães trabalhadoras que desenvolvem atividades econômicas para colaborar na geração de renda para o sustento da família, e nos dias atuais a responsabilidade por esse atendimento vai além de uma necessidade, sendo recomendável que a Educação das crianças pequenas aconteça em espaços coletivos não se restringindo apenas ao âmbito privado das relações familiares.

A necessidade de Educação Infantil, para além de suprir as demandas de atendimento das famílias que precisam de guarda de seus filhos enquanto trabalham deve proporcionar aos meninos e às meninas

[...] à autonomia, à participação, e à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social, à diferença e à semelhança, a igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; à profissionais com formação específica, a espaços, tempos e materiais específicos. [...] (PASUCH; SANTOS, 2012, p.125)

Ações como estas elencadas por Pasuch e Santos se estruturadas de forma articulada em tempos e espaços específicos com interação adequada com o ambiente e com outros indivíduos podem proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a organização de intervenções para a educação das crianças em espaços coletivos, ou seja, nas instituições de educação Infantil podem favorecer:

A convivência com outras crianças, nas brincadeiras, desenvolve a criatividade, o respeito pelo outro, conduzem-nas a aprender o que vivenciam. Elas necessitam desse convívio com outras crianças para experimentar relações afetivas diferenciadas daqueles familiares, sendo que experimenta por meio dos jogos e da fala, sentimentos como aceitação, pertencimento ao grupo, competição, frustrações. Nesse enfrentamento de convivência, testam limites um do outro, necessitando dos conflitos para aprenderem a se relacionar com as pessoas. (GASPARIM, 2012, p. 54)

Levando-se em consideração o descrito anteriormente pelas autoras sobre a importância das relações sociais para o desenvolvimento da criança, é imprescindível indicar que estes processos devem ser tratados de igual maneira e com as mesmas possibilidades, seja para as crianças dos grandes centros ou para aquelas residentes no campo.

Diante dos aspectos elencados e que regem a regulamentação do ensino brasileiro se busca compreender aspectos referentes à frequência na Educação Infantil das crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos residentes nos Assentamentos da Reforma Agrária Butiá e Edson Soibert do município de Rio Negrinho – SC

No caso do atendimento dos 04 aos 05 anos, o enfrentamento do desafio da oferta e da ampliação de vagas assumiu caráter de emergência em virtude da aprovação da emenda nº 59 e da Constituição Federal de 88 (BRASIL, 2009) que instituiu a obrigatoriedade da matrícula para crianças nesta faixa etária. Para o cumprimento desta medida, o município de Rio Negrinho

organiza o atendimento em turmas de escolas nucleadas distantes das residências obrigando as crianças a utilizarem o transporte escolar para frequência às aulas.

As duas unidades de Ensino nucleadas que recebem crianças de outras localidades, situam-se na área rural do município, distantes há pelo menos 40 km da sede. Embora estejam imersas em atividades agrícolas são consideradas pelo sistema INEP como escola “urbana”, devido aos critérios criados pelo senado federal para classificar o rural e o urbano nos municípios brasileiros, critérios estes que permitem que parte da Vila de Volta Grande seja classificada como perímetro urbano.

Estes aspectos denunciam as condições inapropriadas, invisibilizadas e de descaso à que estão expostas as crianças em Idade de Educação Infantil para que consigam “usufruir” de um direito previsto por Lei, como mencionado ao se apresentarem os aspectos legais estabelecidos pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, mas que são tratados de maneira desrespeitosa colocando em dúvida seu principal propósito, que é o de ofertar educação de qualidade e gratuita para toda a população brasileira.

Nesse intento, baseado em referenciais bibliográficos, se aprofundam aspectos sobre a Educação Infantil do e no Campo na atualidade, para dar visibilidade às condições que se encontram a escolarização, matrícula e frequência das crianças pequenas que vivem nos cenários rurais. Cenários estes permeados “[...] por uma visão preconceituosa e equivocada sobre o campo [...] como lugar de atraso, desorganizado e com poucas possibilidades, o campo é visto como uma oposição ao urbano[...]” (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 113)

Essa visão referenciada pelas autoras sobre o campo e sujeitos que nele vivem relegam ao meio rural ao esquecimento, sendo que:

O resultado disto é que as tímidas políticas públicas que chegavam não consideravam as condições de vida, as demandas e às dimensões culturais, políticas e sociais existentes no campo e eram marcadamente caracterizadas por uma visão homogeneizadora da população e da realidade do país, efeito perverso de um Estado caracterizado pelo monopólio do poder, tanto político quanto econômico, e por um projeto desenvolvimentista que orientava a ação pública. Este projeto excludente e discriminador deixou marcas profundas nos povos do campo, especialmente no que se refere à educação. (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 113)

Tomando-se por base esta exposição de Pasuch e Santos é possível constatar que educar crianças em espaços coletivos vai muito além de uma necessidade das famílias, é também uma demanda das crianças na atualidade, sendo que a responsabilidade quanto ao cuidado e a educação não pode se restringir ao âmbito da família, do privado, pois se trata também de uma responsabilidade dos órgãos federais. Para auxiliar na compreensão desta necessidade uma destas ações deste Trabalho de Término de Curso (TCC) será mapear a demanda de Educação

Infantil nos assentamentos da reforma agrária Butiá e Edson Soibert no município de Rio Negrinho – Santa Catarina.

As especificidades de espaço rural no que se refere às vivências cotidianas das crianças, seu entorno, suas histórias e seus modos de vida também estão sendo minimizadas nestas unidades de ensino. A proposta pedagógica desenvolvida nas escolas mostram como a educação infantil é tratada como um apêndice das metodologias de espaços urbanos.

Este argumento tem sido utilizado por diferentes movimentos sociais do campo, embasando um movimento de organização coletiva e de luta, no sentido de reagir aos processos de exclusão social e de forçar que as políticas públicas além de garantirem o acesso à educação construam uma identidade própria para as escolas do campo, retirando as crianças pequenas do lugar marginalizado em que se encontram.

Se faz necessário não apenas organizar o atendimento, mas apoiar-se em políticas públicas nesta área que garantam a existência de escolas rurais com características rurais, em suas formas de funcionamento, estrutura física, profissionais e suas formações bem como as populações atendidas, tornando:

[...] imprescindível a tarefa de aprofundamento dos olhares para as diferentes comunidades rurais e locais, suas demandas no que tange à educação de seus filhos e as formas de atendimento já existentes. Acreditamos que a construção de uma Educação Infantil no e do campo passa pela construção de conhecimentos sobre estas realidades, considerando ainda que, para além das diferenciações identitárias, o campo brasileiro vive processos intensos de mudanças provocadas pela reestruturação a partir da incorporação de novos componentes econômicos, culturais e sociais”. (LIMA; SILVA, 2015, p. 137)

Com base nestas premissas e reportando-se às políticas públicas para as crianças pequenas é relevante compreender aspectos sobre as possibilidades que as crianças residentes nos assentamentos da reforma agrária Butiá e Edson Soibert no município de Rio Negrinho, estado de Santa Catarina, possuem em relação à frequência e matrícula em escolas que ofereçam a etapa de Educação Infantil no seu entorno de suas residências, considerando o contexto em que vivem as crianças pequenas, especialmente as dos 0 aos 3 anos, tendo em vista suas realidades e à necessidade das famílias.

Apresentar e discutir os dados levantados a partir do objeto empírico desta pesquisa: o não acesso à Educação Infantil às crianças de 0 a 3 anos pode contribuir para a divulgação de Saberes sobre a Educação em territórios rurais, principalmente nos Assentamentos da Reforma Agrária: Butiá e Edson Soibert onde se desenvolverá o presente estudo, buscando levantar e compreender os motivos do não atendimento de crianças entre os 0 e 3 anos nas localidades investigadas e perceber como este não atendimento se relaciona ao processo de nucleação que

centralizou as escolas em uma única comunidade, havendo necessidade da utilização do transporte escolar impedindo que as crianças pequenas que estão em áreas mais distantes tenham acesso à escola e conseqüentemente a perda do direito à Educação Infantil.

O não acesso à escola de Educação Infantil na faixa etária dos 0 aos 3 anos pode causar forte impacto no desenvolvimento e aprendizado destas crianças que sem condições de frequentarem instituições educacionais restringem-se a um ambiente familiar onde na maioria das vezes são privados do convívio com outras crianças da mesma faixa etária pelas características dos assentamentos em Rio Negrinho que em sua maioria possuem distância acentuada entre as residências.

Assim, de modo a trilhar um caminho de aproximação da problemática, a pesquisa foi estruturada em três capítulos, assim compostos:

No capítulo I se apresenta elementos mais gerais sobre a infância e seu atendimento nos espaços de educação Infantil em nosso país, discutindo as políticas públicas que atendem esta faixa etária, abarcando também aquelas destinadas especialmente para as populações que residem nas áreas campesinas brasileiras e os desafios impostos principalmente para as crianças na faixa de 0 a 5 anos na implementação de legislação. Expõe-se também neste capítulo um breve histórico da educação Infantil no município de Rio Negrinho, a fim de demonstrar como os processos estabelecidos foram influenciados pelas legislações vigentes.

O capítulo seguinte pretende situar os processos de nucleação ocorridos na década de 90, a partir de seus marcos históricos e os aspectos normativos das políticas de nucleação, e sobretudo apresentar os principais impactos por ele causados discutindo sobre seus reflexos tanto nos movimentos de luta em favor das escolas do campo como também para a manutenção da infância no meio rural.

E por fim, no terceiro e último capítulo se faz uma abordagem partindo de dados numéricos mapeando o atendimento de Educação Infantil no município de Rio Negrinho, principalmente as de áreas rurais. Ainda neste capítulo se lançam reflexões sobre o direito dessas crianças à educação infantil bem como sobre as concepções e necessidades das famílias que possuem filhos dos 0 aos 3 anos, em relação ao atendimento de Educação Infantil nos assentamentos Butiá e Edson Soibert.

Para demonstrar aspectos referentes sobre a relevância dada pelas famílias em relação ao acesso a instituições de Educação Infantil nos assentamentos da reforma agrária se fez uso de diagnóstico qualitativo selecionando como amostragem para a pesquisa dois assentamentos da Reforma Agrária do município de Rio Negrinho – SC, assentamento Butiá e assentamento

Edson Soibert, onde se se pesquisou um total de 10 famílias residentes nestes assentamentos, que possuíam filhos na idade de 0 a 3 anos.

Para gerar os dados necessários nesta pesquisa, os instrumentos metodológicos utilizados foram entrevistas semiestruturadas sobre o oferecimento e sobre a importância dos processos educativos vivenciados na Educação Infantil analisando e sintetizando os principais elementos das narrativas realizadas com as mães a partir dos referenciais teóricos apontados neste Trabalho de Término de Curso.

2 CAPITULO I - A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA SOB A ÓTICA DO ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

É relativamente nova a ideia de educar as crianças pequenas em espaços coletivos com objetivos de desenvolvimento humano, a infância como um tempo específico da vida, foi construído na medida que as necessidades de sobrevivência foram sendo ameaçadas a partir de experiências em contextos diferenciados, junto com um projeto de modernidade, sendo que a infância, e a escola podem ser consideradas como construtos sociais deste período. (PASUCH, SANTOS, 2012).

Nesse sentido, analisar este contexto e as abordagens do processo histórico é fundamental considerando que, apesar de sempre ter existido, a criança era diluída do mundo dos adultos não possuindo papel definido a ser desempenhado na sociedade:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. [...]. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2001, p.19).

Os avanços na forma de compreender e tratar as crianças estão intrinsecamente relacionados às modificações ocorridas no modelo de organização social e são determinadas pelos períodos históricos.

Em consonância a este mesmo pensamento Arenhart nos diz que: “[...] a compreensão sobre o ser criança foi sendo construída pela negatividade: se a criança é um ser de não razão, ela também não fala, não trabalha, não pensa, não participa...” (2003, p. 18).

Baseada nesta concepção de criança a escola se ampara historicamente tornando-se uma instituição legitimadora da infância na modernidade pautando-se no:

[...] ideário iluminista que a criança começa a ser vista como objeto de estudo científico, tendo a verdade como conceito de certeza [...] ao mesmo tempo em que o surgimento da escola legitima a diversidade da infância, essa instituição acaba sendo mais um espaço de cerceamento, homogeneização e negação da condição infantil. (ARENHART, 2003, p. 19).

Com base nestes preceitos é possível observar que o conceito de infância é construído a partir das relações históricas pelas quais perpassa, incluindo-se também os interesses políticos na forma que representam e tratam a infância subordinados aos interesses do capital e que não a valorizam por aquilo que ela é: o tempo de imaginar, brincar, descobrir, interagir, criar, enfim, de todas aquelas questões que marcam as particularidades das características das comunidades, independente da classe social, cultura, etnia, gênero, sendo que, não é de interesse deste sistema considerar e respeitar estes períodos.

No que se refere ao protagonismo da infância no Brasil o cenário não é diferente, sendo comum que as crianças estejam imersas em:

[...] um sistema perverso que somente as considera como potencial de reprodução da estrutura capitalista; quer seja como consumidora – incluindo principalmente as crianças da classe alta e média - quer seja como trabalhadoras, em cuja realidade as crianças pobres são tragicamente exploradas enquanto força de trabalho mais econômica e rentável. Essas últimas são ainda mais prejudicadas, por sofrerem a dor da carência, [...] numa sociedade de abundância. [...] difundiu-se um certo ideário para a infância sem a preocupação com as condições objetivas necessárias para sustentá-la. Concretamente e hegemonicamente, está construída uma representação sobre a infância (de matriz burguesa, isto é, criança branca, bem nutrida, escolarizada, etc..) que não corresponde às reais condições em que as crianças vivem suas infâncias, principalmente nos países do terceiro mundo como o Brasil. (ARENHART, 2003, p. 20 -21)

Diante da conjuntura descrita na citação anterior por Arenhert entende-se que o sistema capitalista está permeado é idealizado por mecanismos que promovem exclusão e marginalização, especialmente para as crianças pobres, enquanto para a criança com melhores condições econômicas, são reservadas diferentes possibilidades, que certamente não são os mesmos destinados para a infância com menores condições econômicas, mantendo e reproduzindo os preceitos de exploração do sistema capitalista.

Contrapondo a esta ideologia que assegurava a reprodução destas concepções excludentes se prevê um novo olhar para a trajetória do processo educacional no Brasil criando-se a Constituição Federal de 1988, a qual assinala que a educação da criança como um sujeito de direitos, passa a ser dever da família, da sociedade e do poder público garantindo às crianças “ [...], o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, [...] além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão” (art. 227).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), nos artigos 29 e 30 inseriu a educação Infantil como a primeira etapa da educação básica cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança.

Mesmo certificando o reconhecimento do direito à educação das crianças em seus primeiros anos de vida na legislação brasileira, é importante considerar os inúmeros desafios que o país enfrenta, tanto em relação ao acesso, que inúmeras vezes acontece de maneira excludente, em especial para as famílias de baixa renda com menos oportunidades do que aquelas com nível socioeconômico mais elevado. Mesmo havendo ampliação na expansão de atendimento, é necessário garantir avanços também nas questões relacionados ao respeito dos espaços, tempos, saberes, na organização da vida social considerando as especificidades e diferenças, sobre isso Barreto discorre que:

A qualidade do atendimento em instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários,

apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados, [...]. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas (ou sua existência apenas no papel, com pouca efetividade na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil) são alguns dos problemas a enfrentar. (1998, p. 27).

Diante deste contexto faz-se necessário ter clareza das especificidades que orientam as práticas relacionadas à infância, particularmente em instituições de educação infantil compreendendo que neste período a criança está vivendo sua humanidade o que constitui as bases para o futuro, e a submissão por um período de:

[...] 8, 10 ou mais horas num ambiente excessivamente quente, ou frio, com adultos sobrecarregados, sem água filtrada, sem estímulo para saciar a atenção ou curiosidade, sem banheiros adaptados a seu tamanho, [...], constitui um sofrimento para qualquer pessoa, criança [...] adulto. ” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 19).

Em uma perspectiva que supere concepções arcaicas de criança e de oferta de educação infantil é inevitável aspirar “[...] por mudanças estruturais para que os recursos alocados às políticas públicas para a criança pequena não sejam reduzidas. É necessário ampliar o reconhecimento social das crianças pequenas, de seus direitos e de sua cidadania [...]” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 20), contemplando aspectos significativos do universo das meninas e dos meninos por intermédio de convenções culturais que considerem a criança como protagonista das vivências, de seus saberes, suas interações e de suas experiências sobre os modos de viver e de conhecer o mundo.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Educação Infantil Brasileira desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 que regulamentou como primeira etapa da Educação Básica constitui um avanço para a educação infantil pois, por meio dela, a criança de 0 a 5 anos passou a ser vista como um sujeito de direitos.

Para dar suporte a este avanço o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998 elabora os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, buscando soluções para superar as características assistencialistas e de antecipação de escolaridade na faixa etária dos 0 aos 5 anos. O documento estava organizado em três volumes sendo que o primeiro denominado “Introdução” apresentava uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. O segundo livro abordava aspectos ligados à Formação Pessoal e Social, com enredos que se relacionavam com a Identidade e Autonomia descrevendo procedimentos metodológicos que orientavam o trabalho com esta temática, e por fim, o terceiro volume estava dividido em seis eixos: Linguagem Oral e Escrita, Música, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais e Movimento cujo os principais componentes curriculares apresentavam-se por meio de objetivos e conteúdo que significavam as diferentes aprendizagens que as crianças poderiam desenvolver como consequência da ação intencional do professor.

É necessário também fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), que através da lei 10.172/2001 estabeleceu metas decenais para a Educação Brasileira, as quais no final de sua vigência em 2011 deveriam ampliar a oferta de Educação Infantil alcançando 50% das crianças de 0 à 3 anos e 80% das crianças de 04 à 05 anos matriculadas e frequentando unidades de Educação Infantil, metas que ainda hoje persistem como um grande desafio a ser enfrentado no Brasil.

Outro importante marco legislativo que destinou recursos financeiros para a Educação Infantil foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2006 – o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), visto que até o momento o financiamento da Educação Pública no Brasil não se destinava a esta etapa, fortalecendo aspectos de desigualdade de direitos principalmente até os 03 anos de idade.

Lançados também neste mesmo ano, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes, apresentam orientações para subsidiar os profissionais de

Educação Infantil a organizarem trabalho educativo, bem como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil relacionados a qualidade dos ambientes e do espaço nas instituições educativas de educação infantil.

Neste contexto, de legislação de Educação Infantil, em 2009 explicitaram-se princípios e orientações para o sistemas de ensino através da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) a serem seguidas pelas instituições de Educação Infantil, prevendo o desenvolvimento integral das crianças e o acesso a processos de construção de conhecimentos, assim como o direito à saúde, à proteção, à liberdade, à dignidade à brincadeira e a interação com outras crianças. Esta diretriz introduziu uma importante mudança na Educação Infantil brasileira alterando a idade prevista para o término da pré-escola, de 6 para 5 anos, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental.

Ainda, em 2009, o MEC publicou os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, com o objetivo de promover uma auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, tratava-se de um processo participativo e aberto para toda a comunidade.

Esta iniciativa pretendia contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática,” (BRASIL, 2009, p. 09).

Outra mudança ocorrida em 2009 com a aprovação da emenda constitucional nº 59 determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola de crianças de 04 a 05 anos, tendo os sistemas de ensino até o ano de 2016 para se adequarem a este novo cenário.

A indispensabilidade da frequência a partir dos 04 anos de idade reacende várias discussões sobre a Identidade da Educação Infantil, principalmente no que se refere às concepções pedagógicas, sendo fundamental que estas:

[...] priorizem as especificidades da infância, hoje entendida como uma parte importante na formação do indivíduo, para que a educação na primeira infância não fique alicerçada somente em concepções que considerem a Educação Infantil como uma preparação ao ensino fundamental ou com concepções assistencialistas somente.” (MARCHETTI, 2015, p. 32)

Em 2014 a lei nº 13.005 sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) para direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade de Educação no país, sendo que a educação infantil está contemplada na meta 01, que além de universaliza-la na pré-escola prevê a ampliação da “[...] oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.” (Brasil, 2014). Percebe-se que novamente o mesmo mínimo de atendimento para a faixa etária dos 0 aos 3 anos é estabelecido, conforme o estabelecido no Plano de Educação Nacional anterior.

A meta 01 do PNE anteriormente citada possui dezessete estratégias, das quais se pode destacar:

- O regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para definição da meta de expansão,
- Ampliação do atendimento, aquisição de equipamentos, construção e reestruturação de escolas da rede pública de educação infantil,
- Avaliação da educação infantil, formação continuada de professores, estímulo à pós-graduação,
- Fomento ao atendimento das crianças do campo na educação infantil, assim como a de indígenas,
- Atendimento aos educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio da transversalidade da educação especial na educação infantil,
- Estímulo ao acesso de educação infantil em tempo integral.

É possível observar que no contexto brasileiro foram elaboradas estratégias, leis e políticas públicas para viabilizar a oferta e o atendimento a faixa etária dos 0 aos 5 anos com exigências mínimas para a qualidade, porém o desafio é grande e ainda há muito para avançar em relação à Educação Infantil, especialmente aquela que considere a criança como o centro do processo educativo, colocando em prática no cotidiano das instituições a realidade sociocultural das crianças, seu meio, as experiências que elas possuem, seu desenvolvimento e as características próprias do momento que está vivendo.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO

Depois de percorrer um breve histórico sobre o reconhecimento da educação infantil no Brasil enquanto etapa de Educação Básica, se faz de fundamental importância fazer um recorte sobre a Educação Infantil do Campo corroborando ao tema apresentado por esta pesquisa examinando o contexto de desigualdade a que estão submetidas as crianças residentes na área rural brasileira. Conforme denunciam Rosemberg e Artes, “[...]as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos tendem, via de regra, a frequentar instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana.” (2012, p. 19).

Como frisado anteriormente, a oferta de Educação infantil é uma discussão recente no Brasil, assim como também a Educação Infantil em área rural e a Educação do Campo, sendo que a discussão sobre uma Educação Infantil específica para a área rural vai emergir da tentativa

de articulação das reivindicações do movimento por uma “Educação do Campo”, nas políticas e práticas pedagógicas da Educação Infantil brasileira, que conforme o movimento que luta por uma educação do campo, não abarca as especificidades das populações residentes em áreas rurais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no artigo 28, se referindo as particularidades da população brasileira, estabelece que:

Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Pode-se observar que a referida Lei oferece bases legais para a implantação de políticas públicas que atendam as especificidades da vida rural e, “[...]o contexto dos sujeitos do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e quanto ao modo de viver e de organizar o trabalho (MUNARIM, 2014, p. 57). No entanto não se estabeleceu nenhum projeto político ou pedagógico para a educação em área rural. Somente no final dos anos de 1990, após os movimentos sociais do campo, Trabalhadores Rurais Sem Terra, Universidade de Brasília (UnB), Fundo das nações Unidas para a Infância (Unicef), dentre outras entidades as quais, se organizam e começam a debater a questão escolar que culminaria em 1997 no 1º Enera. Após esse movimento, começam a surgir projetos voltados para a educação da população rural.

Munarim (2014) ao analisar a importância do 1º Enera contextualiza que neste encontro houve mobilização em torno de uma proposta de Educação diferenciada para os assentamentos da reforma agrária, bem como, para toda as populações do campo.

Como fruto deste encontro, foi realizada em 1988, a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, evento este fundamental para as discussões sobre as necessidades de alcançar conquistas que levassem em conta as particularidades dos povos do campo especialmente nas propostas de projetos Educacionais para as Escolas do Campo. Aspecto tão importante e relegado a uma posição de inferioridade pelas políticas públicas, fazendo assim perdurar uma visão urbanocêntrica na educação brasileira.

Através desta mobilização, ao se avaliar os Indicadores da Educação Básica em área rural inferiu-se que era necessário superar a ordem ideológica urbanocêntrica, além da necessidade de resolver os problemas de ordem estrutural e pedagógica presentes na educação desti-

nada às populações camponesas. Para amenizar estes impasses era necessário propor uma Educação no Campo e do Campo, em que os sujeitos se reconheçam e se sintam parte da educação a ser oferecida. Salienta-se por esta conferência que os desafios a serem enfrentados pelo movimento eram grandes, significando vários obstáculos a serem enfrentados.

Neste sentido, de enfrentamento e de luta foram criadas articulações nacionais embasadas na inclusão do tema no repertório das argumentações, incluindo o tema da valorização e formação de educadores, inclusão do tema nas discussões do Plano Nacional de Educação e a retomada de pesquisas sobre o campo em espaços acadêmicos, partindo dos propósitos centrais:

Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área de educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.

Construir uma reflexão política-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (KOLLING; CERIOLO; CALDART; 2002, p. 12).

Produziu-se também política e academicamente o Conceito de educação do Campo que segundo Caldart:

A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra. Basta [...] de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...] A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...] a Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana. (CALDART, 2008 apud MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 61)

Várias conquistas houveram nesta conferência, mas uma das mais importantes foi a entrada em cena do Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (Pronea) cujo principal objetivo se constituía em:

[...] desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecimentos pelo Incra (BRASIL, 2012, p.13).

Estas mobilizações tiveram como conquistas em marcos legais a implantação de políticas públicas para a população residente em área rural, dentre elas, a Resolução nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituindo um conjunto de princípios e procedimentos cujo objetivo é afirmar as especificidades das escolas do campo e sua estreita vinculação com a realidade existencial.

A Resolução nº 1/2002, em seus artigos 3º, 6º e 7º vem reafirmar o dever de assegurar a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e Profissional pelo Estado; proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, mesmo

para aqueles que não concluíram na idade prevista; sendo que, os sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, devem regulamentar estratégias específicas de atendimento escolar no campo, respeitando os diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem e os princípios de igualdade.

Esta mesma Resolução estabelece ainda nos artigos 10º, 12º e 13º aspectos referentes aos processos de gestão, do exercício da docência e das diretrizes que orientam a Educação do Campo:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecimento no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade; a respeito e formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes; estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para as melhorias das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 03)

Se faz necessário sublinhar também outra grande conquista para a Educação do Campo, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do MEC (Ministério da Educação e da Cultura), e, a ela vinculada a Coordenação Geral da Educação do Campo, com o objetivo central de trabalho a superação do quadro de precariedade em que se deparam as escolas do campo.

Cabe enfatizar que foi no âmbito da SECADI que aconteceu o 1º Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado pelo Ministério da Educação em Brasília, em 2010, resultando em grande número de pesquisas sobre a Educação Infantil nas áreas rurais já produzidas no Brasil.

Apesar de já se perceberem alguns avanços, existe ainda um grande número de crianças brasileiras, especialmente de 0 a 5 anos que não desfrutam destes benefícios, especialmente as mais pobres e as residentes em áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de atribuir igualdade e justiça social não está sendo exercida.

Sobre este aspecto ao se referir sobre a educação infantil no campo, alguns autores realizam considerações relatando que:

[...] no Brasil, a criança de 0 a 6 anos, residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico de educação infantil e sua implantação em áreas rurais incrementa a dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas. (BARBOSA, 2012, p. 11).

Estas condições de omissão e ocultamento se refletem em lamentáveis índices. Os microdados do censo escolar de 2010 demonstram que número de crianças residentes em área rural atendidas em estabelecimentos de Educação Infantil é insignificante se comparada aos índices de atendimento em área denunciando ser minúscula a parcela da população infantil que consegue certificar o direito constitucional e garantir acesso à educação, conforme demonstra a tabela de matrículas das crianças na educação infantil no Brasil.

Tabela 01: População de crianças de 0 a 6 anos, por faixas etárias e situação do domicílio. Brasil, 2010.

Idades	Urbano	Rural	Total
0 a 3	8.984.571	1.954.294	10.938.867
4 e 5	4.715.286	1.086.270	5.801.556
6	2.344.948	546.646	2.891.596
Total	16.044.805	3.587.210	19.632.019

Fonte: Microdados do Censo Demográfico 2010.

Por meio dos dados apresentados é possível constatar que o acesso e permanência na escola da área rural tem sido um desafio longo e complexo que ainda precisa ser superado pela Nação Brasileira garantindo também acesso a etapa de educação infantil as crianças e famílias que moram no campo próximo de suas residências.

Importante destacar que quando se trata de crianças urbanas os dados de matrícula do ano de 2010 evidenciam que apenas 0,3% das crianças residentes em áreas rurais estão matriculadas, sendo que este mesmo censo não evidencia o trajeto do transporte e se ele ocorre entre área rural ou urbana ou apenas entre as localidades rurais. Os dados censitários “(...) sugerem que parte importante da matrícula de criança até os 06 anos residentes em área rural é viabilizada pelo uso de transporte público.” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 48). Esta afirmação das autoras demonstra que mesmo assegurado pela resolução CNE/CEB nº 2/2018 de oferta de Educação infantil próximo ao domicílio, as crianças forçosamente deslocam-se diariamente em busca do direito constitucional que garante acesso à educação, contrariando os preceitos da legislação brasileira.

A construção de políticas públicas que atendam os direitos da infância especialmente no Brasil vem passando por sucessivas modificações, principalmente no que tange o contexto rural, historicamente visto como local de atraso, de retrocesso e conceituado por uma “[...] visão

preconceituosa e equivocada sobre o campo”. (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 112). Estes estereótipos sobre o campo contribuem para que os poucos recursos destinados não considerem e nem supram as reais necessidades quanto ao modo de vida e as dimensões sociais, culturais, físicas e políticas verdadeiramente existentes nestes espaços, reproduzindo a discriminação e criando marcas profundas principalmente no que se refere a educação dos meninos e das meninas pequenas residentes no campo.

Ao se abordar os aspectos da Educação Infantil do campo é essencial considerar no planejamento das propostas pedagógicas e as particularidades do rural para que incorporadas as temáticas dos documentos oficiais seja possível propor ações que façam sentido desde a infância. Torna-se relevante ainda, considerar as múltiplas diversidades apresentadas pelas crianças camponesas brasileiras, para que de fato a escola seja pertencente ao contexto em que as crianças vivem evitando a reprodução de um modelo urbano de escola que não reflete a forma de vida das crianças camponesas, e ainda tende a negar ou menosprezar o trabalhador do campo.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA.

Embora se verifique nos últimos anos uma crescente preocupação pelas diferentes organizações sociais e pela legislação brasileira com os aspectos educacionais para os povos do campo, como também nos movimentos de reforma agrária, esta preocupação ainda faz pouca referência quando se trata de crianças de 0 a 3 anos no atendimento à modalidade de educação infantil tornando a discussão sobre a infância minimizada politicamente e socialmente.

Porém, nota-se que nos espaços de assentamento configuram-se como proposta de prática educativas para a infância as cirandas infantis que conforme a definição de Rossetto se tratam de:

Um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato da ciranda remeter a cultura popular e estar presente nas danças, nas brincadeiras e nas cantigas de roda vivenciadas pelas crianças do coletivo infantil. (ROSSETTO; SILVA, 2012, p. 125)

Para compreender a infância Sem Terra, é relevante considerar o contexto de luta pela terra que ela está inserida ponderando sobre sua natureza histórica, cultural, de classe social, pois são estes os elementos fundamentais que demarcam sua condição de sujeitos concretos, possibilitando o entendimento de que não existe uma concepção de infância estável e permanente, mas esta concepção é acompanhada pelos aspectos do espaço na qual é concebida, estando imersa nas condições e expectativas de transições sociais.

As cirandas do Movimento Sem Terra proporcionam para as crianças a percepção de que ela é um sujeito de sua educação e de sua história, sendo considerada parte do movimento. O trabalho com a infância nos assentamentos e nos acampamentos sempre se fizeram presentes desde a criação do movimento sendo que no início era realizado pelas mães que se organizavam em rodízios e cuidavam de um grupo de crianças, porém com o passar do tempo:

Surgiu no movimento uma necessidade de a mulher participar da luta, porque havia as reuniões e quem estava sempre participando era os homens, nas formações, nos encontros, nas decisões. Então começou o diálogo, porque a mulher não participa? Porque a mulher não vem? É porque não quer? É porque não tem tempo? Então se foi percebendo que era por conta das “crias”, das crianças que tava nessa família e tinha que ter uma divisão. Então se foi pensando na ciranda, que era um espaço inicialmente da mulher vir participar, e a criança também já está num ambiente de formação. As cirandas, elas acontecem em todo o estado que o movimento Sem Terra está. Nas marchas, está a ciranda, nos encontros nacionais, estaduais, nos cursos que a gente tem parcerias com as universidades, aonde os pais vêm estudar por média de dois meses, está lá, a criança (COORDENADORA ESTADUAL DOS SEM TERRINHA, Diário de Campo, *apud* SANTOS; BEZERRA, 2011, p. 8)

Além de atender os afazeres em torno da militância da mulher do campo e a necessidade de participação na produção o trabalho das cirandas impulsiona a discussão sobre a educação infantil no interior do MST. Tal discussão teve vários desdobramentos, levando à reflexão sobre a própria nomenclatura a ser adotada para se referir a Educação Infantil, e que necessariamente teria que ajudar na reflexão sobre a infância deste movimento social.

As experiências com as cirandas contemplam a dimensão artística, por meio do canto, da dança e das cantigas de roda. A metodologia trabalhada nas rodas de ciranda busca a manifestação da organicidade, coletividade, criatividade, dentre outros respeitando os princípios da educação do campo enfatizando os elementos da natureza preparando a criança para conviver harmoniosamente com ela.

As promoções das Cirandas Infantis no Movimento Sem Terra sinalizam olhar atento em relação à infância e a forma de tratar este período de vida das crianças respeitando os ciclos da comunidade e a influência nas relações familiares considerando a criança como protagonista de sua história, ocupando seu lugar e tendo seu espaço assegurado, tornando-se responsabilidade de todo Movimento.

2.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO NEGRINHO

Para sintetizar os aspectos referentes à história da Educação Infantil de Rio Negrinho foram utilizadas informações coletadas a partir de relatos orais na comunidade rionegrinhense, no Museu Carlos Lampe (na cidade de Rio Negrinho), em pequenos excertos de site informativo de um historiador da cidade e em documentos oficiais por meio de pesquisa de campo durante

o primeiro no do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2016.

O início das atividades ligadas à Educação Infantil em Rio Negrinho são datadas de 1958, no Educandário Santa Terezinha, escola, que na época era dirigida pelas Freiras, tendo como diretora a Irmã Maria Fernandina. A criação do primeiro “Jardim de Infância”, foi uma iniciativa do padre Celso Michels, com auxílio da Congregação das Irmãs de Chambéry, da cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

Em 1947, ao chegarem ao município, as irmãs estruturam a oferta de atividades educacionais, principalmente para as famílias que possuíam condições econômicas que permitissem o pagamento destas, em uma casa na área considerada mais central de Rio Negrinho. As primeiras funcionárias do Jardim de Infância foram Madre Joana Maria Greskiro, Irmã Maria Nelly Pereira, Irmã Luiza Inês Dwigan, Madre Imelda e Irmã Umbelina.

Logo após sua implantação está escola precisou se instalar em um novo endereço, devido ao:

[...] aumento do número de alunos [...] resultando na falta de espaço físico, concluindo-se pela construção de um prédio próprio. [...] O trabalho desta construção iniciou-se em 1950, num trabalho liderado pelo padre Celso Michels e pelas Irmãs, com a cooperação da comunidade. Enfim, em 17 de fevereiro de 1952, o novo prédio do Educandário Santa Terezinha foi inaugurado [...] Este prédio abrigou até o final de 1957, os cursos de Jardim de Infância e Primário [...] (BAIL, 2010, p. 01)

A procura de escolarização e de matrículas se ampliavam, havendo demanda para as etapas seguintes, devido a necessidade de prosseguimento dos estudos dos jovens rionegrinenses na própria cidade e, nesta intenção:

[...] a partir de 1958, passou também a abrigar o curso ginásial, denominado Ginásio São José, mantido pela CNEG - Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. A partir de 1973, o Educandário Santa Terezinha passou a ser administrado pelo Ginásio São José, sendo que neste ano as irmãs se retiraram do atendimento escolar em Rio Negrinho, e o prédio foi adquirido, em 1974, pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG, atualmente CNEC, com atendimento aos alunos nos então denominados cursos primário e ginásial. (BAIL, 2010, p. 01)

Através destes excertos é possível identificar que o caráter religioso marcava fortemente a didática das unidades de ensino que iam se implantando na cidade, visto que tinha a frente das instituições irmãs de congregações religiosas, e as ações lideradas para construção e ampliação dos prédios eram engajadas pelos sacerdotes residentes na cidade, influenciando fortemente nas decisões educacionais do município de Rio Negrinho, este fato se comprova, quando um professor “[...] foi procurado pelo então padre vigário Luiz Gonzaga Steiner, acompanhado de outras autoridades de Rio Negrinho, que lhe pediram para voltar a cidade [...]” (BAIL, 2010)

Este professor se chamava Pedro Henrique Berkenbrock e atendeu ao apelo retornando para Rio Negrinho, assumindo a direção do então Ginásio São José, hoje transformado em colégio, “[...] em cujo cargo permaneceu até sua prematura morte em 07/03/1981, vítima de infarto fulminante. [...] após seu falecimento a direção da escola foi assumida por sua esposa Marília Berkenbrock (BAIL, 2010)

Neste mesmo prédio funcionava o Educandário Santa Terezinha, administrado pelas Irmãs e o Ginásio São José, dirigido pelo professor Pedro Henrique Berkenbrock e, que mais tarde passou a ser uma única unidade de Ensino.

O professor Pedro Henrique Berkenbrock, além da direção do Colégio São José, possui diversas outras atividades reconhecidas entre a comunidade rionegrinhense, conforme apontado no registro que segue:

[...] foi defensor intransigente das causas comunitárias, tendo participado ativamente da vida cultural de sua cidade. Foi um dos fundadores da Escola de Pais do Brasil, em Rio Negrinho. [...] eu grande mérito foi fazer do Colégio São José, estabelecimento exemplar, atraindo a atenção das personalidades ligadas à educação em Santa Catarina e também de ter conseguido verbas para construir o primeiro Ginásio de Esportes coberto de nossa cidade, que recebeu o nome de Ginásio de Esportes Osny Vasconcellos. Seu espírito empreendedor foi responsável por grandes conquistas na área do ensino rionegrinhense. O professor Pedrinho, como era chamado, sempre soube contornar as situações difíceis e elevar o padrão do Colégio São José, fazendo o estabelecimento ganhar relevo no contexto educacional catarinense. (BAIL, 2014, p. 01).

O prédio que atualmente atende a Educação Infantil no Colégio que pertencia ao Educandário Santa Terezinha é denominado Jardim de Infância Tio Pedrinho, que segundo relatos existentes no município é em homenagem ao professor, pelo reconhecimento de seus importantes fazeres pela comunidade e pela Educação do Município.

A Educação Infantil, no município de Rio Negrinho, ofertada em caráter público, tem seu primeiro registro datado de 1977, quando se instituiu o primeiro “Jardim de Infância” denominado “Menino Jesus” por meio do Decreto nº 67 de 01 de novembro de 1977, sendo que o referido Jardim de Infância entraria em vigor a partir de 01 de janeiro de 1978.

Depois de instituído este Jardim, foram se implantando vários outros para atender as demandas, e dentre estas criações percebem-se algumas instituições intituladas Casulos, a exemplo do “Casulo do Mickey” criado pelo Decreto nº 183 de 01 de março de 1979, funcionando junto ao prédio da Escola Selma Teixeira Graboski, no bairro São Rafael.

Estes Casulos se referem às instituições infantis no intuito de “[...] atender crianças maiores de quatro anos em sistema de meio período. Caracteriza-se pelo repasse de verbas a órgãos filantrópicos que devem utilizar com alimentação, no mínimo, 70% da verba recebida. (VIEIRA, 1986 apud MEURER. 1994, p. 11).

Esta modalidade de atendimento que tinha como propósito beneficiar as famílias estava contemplado nas políticas públicas da década de 70, as quais eram “[...] desenvolvidas com base na Participação Comunitária [...] No Brasil, tais programas atingiram várias áreas, dentre elas a educação, a partir de convênios estabelecidos pelo UNICEF (MEURER, 1994, p. 11).

Com base nas afirmações supracitadas anteriormente pela autora pode-se inferir que o atendimento às crianças pequenas nesta época pautava-se em caráter assistencialista. Esta concepção de assistencialismo acabou efetivando-se como:

“[...]uma política pública com a criação da Legião Brasileira de assistência (LBA), instituição está formuladora e executora do governo em relação à assistência da família e ao atendimento à maternidade e à infância, organizando e coordenando os serviços sociais” (MARCHETTI, 2015, p. 26)

Permeado por estas políticas nacionais a necessidade de demanda do cuidado enquanto os familiares exerciam atividades remuneradas, surgem no território catarinense “[...] as creches domiciliares [...] implantadas pelo Serviço Social da Indústria, Departamento Regional de Santa Catarina SESI/DR/SC.” (MEURER, 1994 p. 15). Ampliando este Serviço foi proposto ainda no estado o implantado o “[...] programa Pró-Criança, desenvolvido durante o governo de Esperidião Amin (1983 a 1987). Uma de suas metas era implantar Creches Domiciliares no Estado. ” (MEURER, 1994, p. 17)

A partir da criação do programa Pró-criança foram instaladas várias creches domiciliares no município de Rio Negrinho, das quais se tem conhecimento da Creche Domiciliar de Francisca Grin Ribeiro, de Luzia Bona Barbosa e de Olivia de Paula Ferreira, sendo que estas permaneceram atendendo no município até 2010.

Estas creches recebiam auxílio financeiro da prefeitura, materiais didático-pedagógicos e merenda escolar, além da ajuda de custo dos pais que pagavam pelo serviço. Durante uma vez por semana as “Crecheiras”, como eram chamadas recebiam a visita de uma coordenadora que ministrava brincadeira e atividades pedagógicas, já que as crecheiras tinham como intuito apenas o cuidado das crianças.

Esta opção pelas creches domiciliares era considerada economicamente útil para o governo na época visto que fazia pouco uso do “[...] dinheiro público, buscando a participação como forma de baixar custos[...]” (MEURER, 1994, p. 17) visando principalmente solucionar os problemas como “[...] falta de escolas, a falta de serviços básicos de saúde, que estavam postas às claras e exigiam respostas do poder público.” (MEURER, 1994, p. 17)

A indicação destas problemáticas permitem a compreensão de que as creches domiciliares, instaladas nos diferentes pontos do Estado de Santa Catarina tivessem sua importância reconhecida principalmente para suprir carências sociais da época, pois se caracterizavam como

uma alternativa de atendimento, mas gradativamente foi se percebendo que este serviço prestado à comunidade não contribuía significativamente no desenvolvimento da criança, e o atendimento foi transferido para as instituições municipais de Educação Infantil.

Esta mudança de olhar acontece principalmente porque a partir da década de 80, se vislumbrasse uma preocupação com o aspecto educacional das crianças pequenas, com a promulgação da constituição de 1988. A partir daí, iniciou-se também no município a preocupação com as questões ligadas à infância, principalmente dos 0 aos 6 anos. Mais tarde com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil formalizou-se o direito à Educação Básica no município.

Nos registros municipais é possível verificar que de 1977 a 1985 foram criados um total de sete “Jardins de Infância”, de Rio Negrinho, sendo eles:

- Jardim de infância Menino Jesus, em 1977, cujas atividades eram realizadas no Salão Da Igreja Nossa Senhora aparecida, bairro Vila Nova.

- Casulo do Tempo Feliz, em 1979, em uma modesta casa no bairro Bela Vista, cedida pela prefeitura. Em 1981, através de doação de terreno foi construído prédio próprio onde até hoje atende as atividades do CMEI Tempo Feliz.

- Casulo do Mickey, em 1979, funcionava juntamente com a atual EMEB Selma Teixeira Graboski, no bairro São Rafael.

- Jardim de Infância Flor do Campo, em 1980, no bairro Vista Alegre;

- Ricardinho, em 1983, funcionando anexo a EMEB Professor Ricardo Hoffmann;

- Pequeno Polegar, em 1984, anexo a EMEB Frederico Lampe, no bairro São Pedro.

- E ainda, Balão Mágico, em 1985, atendendo na área rural do município, anexo à Escola Alto do Rio Preto, desativada pelo processo de nucleação.

Outras denominações foram utilizadas para as Instituições de Educação Infantil em Rio Negrinho na época, arroladas a partir da Resolução nº 3 de 03 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação que denominavam “creches” o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e às pré-escolas com atendimento de 4 e 5 anos, em período parcial.

O Decreto nº 7410 de 10 de abril de 2002, em seu artigo 1º, altera a identificação dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal, mantendo-se o nome dado por homenagens aos estabelecimentos de ensino. O decreto relata que:

Fica alterado a identificação dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal, de acordo com os seguintes critérios:

I – ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (EMEB), quando atende alunos da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental

II- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI), quando atende crianças de zero a seis anos, da Educação Infantil (creche e/ou pré-escola).

Atendendo as prerrogativas determinadas por lei, principalmente na década de 90, foram surgindo no município diversas unidades de Ensino, além dos “Jardins de Infância” anteriormente instituídos, são elas:

- CMEI Arco Íris, em 1992, para atender a necessidade de um lugar apropriado para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos.

- CMEI Chapeuzinho Vermelho, em 1996, na localidade de Serro Azul, área rural do município, para atender principalmente às demandas de uma indústria moveleira instalada nesta localidade.

- CMEI João e Maria, em 1996, inicialmente com caráter assistencialista. Em 2010 um novo prédio foi construído.

- CMEI Vila Nova, criado em 1996, a mesma anteriormente era pertencente a empresa Battistella e funcionava em parceria com uma entidade assistencial do município, a partir deste ano passou a ser de responsabilidade do município.

- CMEI Pequeno Príncipe, em 1996, para atender as demandas não suportadas pelo CMEI João e Maria.

- CMEI São Pedro, em 1996, no Bairro São Pedro

- CMEI Jardim Primavera, em 1996, no bairro Vista Alegre.

- CMEI Clara Luz, em 2006, para atender a procura no bairro Ceramarte.

- CMEI Mundo Encantado, em 2008, no bairro Ceramarte, atendendo a demanda de diferentes bairros da cidade.

- CMEI Algodão Doce, em 2010, para atender à procura de oferta do CMEI Arco-Íris, que não permitia ampliação do prédio devido ao espaço territorial.

- CMEI Espaço Criança, em 2010, desmembrando as turmas de Educação Infantil (Nível III e pré-escola) que funcionava anexo a EMEB Selma Teixeira Graboski.

- CMEI Dona Benta, em 2012, para atender a demanda de atendimento na comunidade rural de Volta Grande.

- CMEI Anjo Sapeca, em 2013, construída para atender as demandas no bairro Campo Lençol.

Atualmente o município de Rio Negrinho possui um total de 17 instituições de Educação Infantil, sendo que duas destas são da rede particular de ensino, e os outros quinze CMEIs, atendem crianças de Berçário, Maternal, Nível I, Nível II, Nível III e pré-escola, do sistema público e municipal de Ensino, conforme a disponibilidade de espaço construído e a procura de cada bairro da cidade. Além destes há também outras 10 EMEBs que atendem alunos de Nível III e Pré-escola, com faixa etária de 04 e 05 anos.

A elucidação dos dados anteriormente apresentados e que compõe este breve resgate de aspectos que influenciaram a estruturação e a importância pedagógica da Educação Infantil no município de Rio Negrinho se inter-relacionam com as premissas apresentadas no transcorrer deste primeiro capítulo, uma vez que as concepções formuladas nos diferentes períodos de tempo consideravam como referências as leis, decretos, diretrizes, planos e resoluções propostos pela normatização brasileira. Contempla-se também a concepção da Infância principalmente dos 0 aos 6 anos, conforme se propunha em cada época, embora se perceba que as relações entre as concepções entre a educação e o cuidado vão se modificando e cada vez mais torna-se compreensível a importância das interações coletivas e com o ambiente para o desenvolvimento integral das crianças conforme explicitado anteriormente.

Além destas perspectivas, este primeiro capítulo traz à baila também as particularidades que permeiam o campo e os modos de vida de seus sujeitos identificando o quão ainda são grandes são os desafios a serem enfrentados e superados pelas políticas públicas brasileiras a fim de garantirem o direito para todas as crianças de nosso país de maneira igualitária, fazendo-se ainda, um pequeno recorte para as Cirandas do Movimento Sem Terra como uma possibilidade existente para suprir a ausência de educação Infantil nestes espaços

3 CAPÍTULO II - REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 90, SITUANDO O INÍCIO DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Neste capítulo de forma breve se fará uma abordagem sobre o processo de fechamento das escolas no Brasil contextualizando os aspectos históricos e normativos das políticas de nucleação destinadas principalmente para as escolas do meio rural ocorridas na década de 1990, período este que se acentuam as discussões em torno da Educação do Campo levando-a ao reconhecimento como política educacional, mas que pouco espaço conquista para além das áreas da reforma agrária. Ao final do Capítulo, apresentam-se também os principais impactos causados pelo processo de nucleação discutindo sobre seus reflexos tanto no movimento de luta em favor das escolas do campo como também para a manutenção da infância no meio rural.

As proposições de reforma no âmbito de Educação da década de 90, foram marcadas acentuadamente pela centralização e descentralização¹, tanto a nível Nacional como também regional, dado pela política de governo da época que propunha movimentos principalmente em favor dos cidadãos brasileiros com menos condições financeiras, conforme assinala Arelaro (2000, p. 96)

De um lado, o desejo de implementar os direitos sociais recém-conquistados [Com a Constituição Federal de 1988] e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil [...]; de outro a assunção de Fernando Collor de Mello, na Presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os “marajás” (os ricos) e um projeto neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade.

Partindo da reflexão do autor acima sobre as características e as formulações de gestão democrática almejada na década de 90 se revelavam discordâncias em relação às mudanças que se buscavam para o período, se por um lado se fazia presente um discurso em favor constituição de 88 como cidadã, por outro a política educacional de centralização e descentralização tinha como principal propósito dar respostas aos organismos internacionais conforme orientações destes organismos normatizando ações e avaliando resultados.

Em 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, como Presidente da República o projeto de reforma educacional foi se consolidando, acentuando-se o controle das agências internacionais, em especial o Banco Mundial, tendo como decorrência a ampla reforma da

¹ Estudos desenvolvidos por Mintzberg (1995) acerca das organizações mostram a descentralização como a transferência de poder para tomar decisões no âmbito das organizações. Representa a transferência de poderes do governo federal para as unidades da federação. A centralização se constituía razão para o isolamento e o insucesso das escolas públicas, apresentando a descentralização educacional como uma forma de superação desse isolamento.

Educação no país. A nova proposta para a educação apresentava condições adequadas para a reforma, dentre as quais:

[...] as insatisfações presentes na sociedade na transição democrática, a crescente inflação, a desarticulação dos movimentos populares e sindicais, e também a constituição de uma coalizão política. Dessa forma as orientações neoliberais foram sendo acolhidas e implementadas no curso dos anos 1990. (NARDI, 2010, p. 163).

As circunstâncias políticas e sociais instaladas no país na época contribuíram para que o modelo “[...] de Educação Pública baseado na descentralização e municipalização permitissem aos poderes municipais a tomada de decisões e definições de encargos, o que teoricamente contribuía na melhoria da qualidade de atendimento na época. (BOTH, 1997).

A impreterível busca pela melhora na qualidade de Educação da reforma educacional desta década, com parâmetro definidos e medidos segundo os critérios econômicos foi determinado em alinhamento aos pressupostos de mercado, sendo as iniciativas de descentralização no âmbito da organização e gestão do sistema educacional e da escola pautadas tanto na autonomia quanto na regulação mercantil.

Nesse sentido, as novas propostas voltadas à educação eram adaptadas às mudanças que prevaleciam na economia e a tendência se acentua cada vez mais no mercado como indicador de relações com as demandas educacionais.

Dessa forma, a descentralização foi marcada pela redistribuição de responsabilidades, benefícios e autonomia, e assim reorganizadas, prevalecendo formas “[...] quase mercantis de delegação de poderes”. (KRAWCZYK. 2005, p. 803), que anunciam uma diferente maneira de organização e de gestão para os sistemas educacionais e da escola, sendo adotada uma nova forma de regulação. Essa maneira de regulação se processa por meio da descentralização desenrolando-se entre os órgãos do governo, posicionada aqui, como a municipalização², tendo em vista tratar-se da descentralização da oferta do serviço educativo.

Estreitamente relacionada ao movimento de municipalização da educação estão os processos de nucleação de escolas, com importantes repercussões na oferta de educação escolar principalmente para as comunidades situadas no meio rural.

² O processo de municipalização da Educação, quando reportada ao Ensino Fundamental se tratava de transferência de rede de ensino de um nível de administração pública para o outro.

3.1 O CONTEXTO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Conforme indica o INEP/MEC (BRASIL, 2006, p. 116) a nucleação é “[...] um procedimento político administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais”, ainda nesta lógica destaca-se que “[...] a nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta.” (CARMO, 2010, p. 161). O principal intuito da nucleação é agrupar várias escolas isoladas em uma única localidade.

Os auxílios financeiros procediam principalmente dos compromissos que o Brasil assumiu com diversos organismos, principalmente o Banco Mundial, onde a efetivação de políticas educacionais assumiu principalmente o caráter de racionalizar recursos econômicos prevalecendo a relação custo-benefício. Na perspectiva do Banco Mundial a qualidade da educação está atrelada “[...] à racionalidade econômica (relação custo-benefício) e a produtividade (interna e externa)” e “[...] na educação, a necessidade de promover reformas institucionais e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino. [...]” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1132).

A racionalização dos recursos era implementada por meio da reorganização das despesas com materiais didáticos, treinamento de professores, redução do quadro de pessoal com o que se aspirava elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes nos sistemas de ensino, ou seja, a nucleação é a tradução dessas orientações.

Diante destas possibilidades, a manutenção das escolas multisseriadas³ nas comunidades rurais passou a ser considerado um gasto excessivo pelos municípios brasileiros, desencadeando então, um processo de fechamento das escolas multisseriadas fazendo uso do transporte escolar, e os estudantes passaram a frequentar escolas “nucleadas” em centros urbanos ou escolas maiores de outras comunidades rurais ou distritos próximos.

A execução os processos de nucleação:

[...] acaba por facilitar o processo de gestão governamental, uma vez que as escolas foram agrupadas, enquanto dificulta o acesso dos alunos a escolas, uma vez que estão sujeitos a submissão de um percurso exaustivo para desfrutar de um direito básico de todo cidadão, a educação pública de qualidade. (SILVA, 2015, p. 29).

³ As escolas multisseriadas referem-se às unidades escolares que têm suas séries ou classes do Ensino Fundamental organizadas em uma mesma sala, na qual um único professor é responsável pelo processo de ensino tendo de atender a alunos com níveis de idade e de conhecimento diferenciados. As escolas multisseriadas se faziam presentes principalmente na zona rural do Brasil.

Com base nos aspectos anteriormente mencionados é possível constatar que o modelo de educação adotado no Brasil não foi criado para os padrões escolares brasileiros, estão embasados em padrões de outros países exclusivamente para atender aos interesses do Capital, ou seja baixar custos diminuindo ainda problemáticas apresentadas pelas escolas rurais, onde historicamente se encontravam os piores indicadores educacionais.

Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos [...]. Logo após a implantação do modelo no Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás – 1988, São Paulo – 1989. Pode-se inferir que, pelo alastramento da nucleação, esta foi uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passam as escolas camponesas. (SALES apud SILVA, 2015, p. 30).

Apoiada neste contexto surge a política de nucleação, como principal estratégia para eliminação das classes multisseriadas sem que houvesse discussão sobre o impacto do fechamento destas escolas para as comunidades rurais.

Este procedimento adotado pelo governo em torno da política de nucleação provoca discordância, se por um lado se considera pelos entes federados a possibilidade de eliminação das classes multisseriadas formadas por turmas que atendem várias séries em um mesmo espaço com um único docente, funcionando em instituições sem estrutura adequada, com professor sem atendimento, por outro fere o direito à educação dos sujeitos do campo, uma vez que a nucleação tem significado o fechamento de várias escolas nas comunidades rurais, negando aos sujeitos do campo a possibilidade de oferta de ensino nas próprias comunidades havendo necessidade de deslocamentos. (SILVA, 2015).

Baseado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação à evolução da população brasileira é possível constatar que a partir da década de 1940, há um número expressivo do aumento de população urbana, isto acontece devido ao processo de industrialização, onde as pessoas são atraídas para os grandes centros pelas oportunidades de trabalho nas indústrias que se instalavam.

Outra circunstância que contribuiu para a diminuição de população no campo foi a mecanização desencadeada pela Revolução Verde no Brasil dividindo os espaços e os interesses de produzir a terra e de atender os interesses do capital, produzindo diferentes perspectivas de desenvolvimento prevalecendo o alto consumo de insumos industriais, equipamentos e máquinas sofisticadas na produção de mercadorias para abastecer o mercado internacional cujo principal interesse é o lucro, e por esta razão, nestes espaços não se consideram relevante o oferta de escola, de comunidades, de pessoas, de valores culturais.

Tabela 02: População nos Censos Demográficos Brasil 1960-2010

Ano	População Urbana	População Rural
1960	32.004.817	38.987.526
1970	52.904.744	41.603.839
1980	82.013.375	39.137.198
1991	110.875.826	36.041.633
2000	137.755.550	31.835.143
2010	160.925.792	29.830.007

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Estes deslocamentos da população do campo para as cidades têm sido crescentes, fomentando o êxodo rural e conseqüentemente a desativação das escolas rurais no país. A tabela acima registra a crescente saída do camponês de seu lugar, e com isto, a adequação ao meio urbano, constituído de mazelas enfrentados pelas cidades.

O avanço nos processos de nucleação fortalece ainda mais os interesses do capital contribuindo para o decréscimo da população rural pois as pequenas comunidades que têm suas escolas fechadas são as que sofrem os impactos negativos da política de nucleação produzindo situação de fragilidade para as famílias que possuem dificuldade quanto ao acesso de escola para as crianças, inúmeras vezes ainda com pouca idade, conforme apontado no fragmento abaixo:

[...] pode ser fator gerador de instabilidade nas comunidades rurais, uma vez que deixa de considerar as especificidades das mesmas e o papel que a escola rural exerce nestas comunidades, já que, promovendo o deslocamento das crianças e jovens para estudar fora de sua comunidade de origem, corre-se o risco de tornar mais intenso o processo de desenraizamento dos mesmos com relação ao seu entorno. (OLIVEIRA, 2011, p. 02).

A desativação ou fechamento das escolas do campo configura-se no aniquilamento material e imaterial, uma vez que os vínculos afetivos entre os indivíduos que compõem uma comunidade rural são normalmente estabelecidos no espaço escolar ou na igreja, em razão disto, interromper o funcionamento da escola – “espaço Material” anula também a perspectiva de educação, de sobrevivência, de desenvolvimento e de vida “espaço imaterial”.

A privação de escola dificulta a continuidade das famílias nas comunidades rurais, principalmente para aquelas que têm filhos em idade escolar. Desse modo, é possível afirmar que a desativação das escolas do campo traz grandes ameaças, tanto para as comunidades rurais, como também para a sustentabilidade dos Assentamentos da Reforma Agrária, uma vez que contribui para o esvaziamento do campo, levando as famílias a migrarem para as cidades na demanda de escolarização para seus filhos e filhas quando ainda crianças.

Fechar as portas de alguma escola em qualquer comunidade do campo em decorrência dos processos de nucleação é debilitar todos os valores, tanto materiais quanto imateriais daquela comunidade, facilitando a entrada dos preceitos político-econômicos que servem ao capital consolidando-se os seus impactos, pois a saída dos homens e das mulheres do campo poderão implicar na destituição da concessão do lote pelas famílias que saem em busca de escola para seus filhos.

Os processos de nucleação acontecem de duas formas; a mais antiga acontece na forma campo-cidade, acontecendo quando não há oferta de determinada modalidade de ensino no campo, havendo a necessidade dos/das estudantes serem conduzidos por transporte escolar até a cidade, para continuidade de seus estudos. Outra forma, mais recente à nucleação no sentido campo-campo acontecendo quando a escola núcleo permanece no campo, prática esta que cresce drasticamente a partir do ano 2000. No caso da escola campo-campo, algumas escolas com menor demanda de alunos foram fechadas e os alunos conduzidos as unidades com maior demanda de alunos e alunas, infraestrutura e influência política.

A condução de estudantes para outras unidades núcleo tem gerado a necessidade de suporte de outras políticas envolvendo a viabilidade de verbas e de recursos, como é o caso do transporte escolar, desta maneira, uma é diretamente dependente da outra como se observa a seguir:

Os processos de nucleação são implantados nessas mesmas experiências com vinculação direta ao transporte escolar dos estudantes do campo, desconsiderando que a permanência das crianças e adolescentes no campo é fundamental para a preservação nesse espaço das redes sociais e produtivas, pois o deslocamento dos alunos para os centros rurais e urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades. (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2010, p. 13).

Sendo o principal objetivo da política de nucleação o deslocamento do ensino para outras unidades situadas em cidades ou em comunidades mais povoadas, certamente haverá a necessidade de investimento e ampliação na política de transportes escolares.

Tendo em vista a materialização dos processos de nucleação e das políticas de transporte escolar no que tange a educação do campo em todos os estados brasileiros é primordial pensarmos nas repercussões acarretadas aos sujeitos e as sujeitas beneficiadas por estas políticas de governo, conforme afirmativa:

Compreendemos que está posto o desafio de continuarmos refletindo sobre as Políticas de Educação do Campo no Brasil, em especial, sobre a Nucleação, um “modelo” de organização das escolas do campo que carece de mais pesquisas sobre seus limites e perspectivas. [...]. É preciso continuar exercitando nosso olhar inquieto sobre as nossas realidades, que são tão diversas. Qual a melhor maneira de organizar nossas escolas do campo? Precisamos refletir localmente sobre isso, aprendendo com as experiências que estão sendo feitas mais adiante. Vamos em frente. (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Em decorrência dos efeitos causados pela política de nucleação para a educação dos povos do campo, no ano de 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou um manifesto que denuncia o fechamento das escolas rurais contando com o apoio de várias entidades civis e populares, das universidades e vários intelectuais que discutiam a educação do campo.

As manifestações e as lutas dos movimentos existentes no campo, tem buscado incessantemente melhorias na educação ofertada às populações do campo. Os principais movimentos sociais do campo se contrapõem ao modelo apresentado pela política de nucleação, visto que, dentro do projeto de desenvolvimento do/no campo o fato de nuclear as escolas não contribuem para a sustentabilidade dos territórios camponeses, conquistados arduamente. A nucleação representa para estes movimentos uma política pública em contradição.

3.2 ASPECTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO

Os aspectos normativos que regem a política de nucleação no Brasil estão pautados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, no artigo 28, dispondo que “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Ainda sobre a nucleação de escolas é pertinente destacar que a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 que vem para minimizar o alargamento da política de transporte escolar do campo para a cidade e ao correspondente fechamento das escolas do campo. Tal Resolução trata, de maneira prioritária, do “não-transporte”. Em seu artigo 3º e 4º, ela define que:

Art. 3º: a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º: Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008).

É evidente que a determinação contida no caput 3º de evitar a nucleação refere-se tão somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o parágrafo segundo praticamente anula

a possibilidade de nucleação da Educação Infantil, o que significa uma proibição total de submeter essas crianças ao transporte. Já sobre os anos iniciais no Ensino Fundamental, contados até o 5º ano, a Resolução flexibiliza a nucleação e o correspondente transporte. Verifique-se, todavia, os limites que ela impõe a começar pelo próprio caput do artigo 3º, anteriormente citado (serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais) e reforçado pelo artigo 4º (nucleação rural).

Percebe-se no artigo 3º do texto da Resolução a explicação de que é proibido o transporte do meio rural para o meio urbano de crianças até a etapa do 5º ano do Ensino Fundamental, porém este mesmo artigo abre exceção para que o processo de nucleação intracampo⁴ aconteça, restringindo apenas a nucleação no sentido campo-cidade, para esta etapa.

Já o artigo 4º da Resolução anteriormente citada, prevê que o processo de nucleação, ou seja, a seleção da escola núcleo leve em consideração a participação das comunidades rurais onde o processo de nucleação irá ocorrer diagnosticando e analisando as possibilidades mais cabíveis para o acesso da escola núcleo. Entretanto, nota-se que o se formaliza na definição do local da escola núcleo se dá principalmente através da influência política, desconsiderando assim, as possibilidades de percurso realizado pelos alunos. Outro fato que se observa nestes procedimentos é que as comunidades são reunidas para explicações e consulta, mas estas inúmeras vezes desenrolam-se de maneira superficial, sem levar em consideração os anseios e as necessidades das famílias do campo.

Ainda, no artigo 7º esta resolução trata das questões inerentes à infraestrutura e o apoio pedagógico para as escolas do campo, determinando que:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo [...].

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008).

Embora a Resolução do Ministério da Educação apresente condições de infraestrutura e pedagógica para as escolas do campo o que tem se observado nas realidades brasileiras tanto

⁴ Nucleação INTRACAMPO se trata do atendimento em escolas em comunidades rurais mais centrais, onde os alunos são agrupados em escolas com maior número de estudantes.

nas escolas nucleadas como também nas demais é a precariedade de condições estruturais inadequadas para receber a quantidade de alunos que estão envolvidos no processo de nucleação e escassez de recursos pedagógicos com livros didáticos insuficientes ou que chegam às unidades tardiamente. Os demais livros de literatura e de pesquisa são armazenados em espaço inadequado, com mobiliário impróprio, onde a biblioteca, muitas vezes se trata de um depósito, não cumprindo sua função, que é a de promover conhecimento e hábitos de leitura.

Outro aspecto que possui relevante papel nas pautas de nucleação escolar, é o transporte escolar, pois para que haja nucleação é necessário deslocar os alunos até a escola núcleo. Em relação a estes aspectos a Resolução nº 2 em seu artigo 8º indica que:

O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transportes escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código. (BRASIL, 2008).

Referenciando o avanço do processo de nucleação das escolas do campo, alguns dados demonstram que este tem se expandido. A nível nacional, “nos últimos 15 anos mais de 37 mil escolas foram fechadas, sendo a maioria no meio rural.” (TAFAREL e MUNARIM apud MATOS. 2018, p. 6). No “ano de 2014 mais de 4 mil unidades do campo fecharam as portas [...]” (TAFAREL e MUNARIM apud MATOS. 2018, p. 6). “Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país.” (MST, 2015). Com isso, Tafarel e Munarim (2015, p. 45) afirmam que “O fechamento de escolas do campo vem sendo denunciado como um crime contra a nação brasileira.”

No estado de Santa Catarina a prática de fechamento das escolas gerou também desativação de inúmeras unidades de ensino “sendo que de 1995 a 2011 o número de escolas rurais em atividade no estado caiu de 6.857 para 1.541 (OLIVEIRA, 2018, p. 77)”. Ou seja, esse processo levou ao fechamento de 5.316 escolas. Dessas, estavam nas comunidades do meio rural e foram fechadas “3,5 mil unidades escolares [...]” (OLIVEIRA, 2018, p.79)”. Diante disso, é relevante se propor reflexões acerca do processo de fechamento de escolas do campo e o que esse fato simboliza para as populações camponesas brasileiras que necessitam do acesso à escola para seus filhos/as em locais próximos/as às suas residências:

Um processo massivo, indiscriminado e pouco participativo, de concentração/nucleação de escolas rurais pode ser fator gerador de instabilidade nas comunidades rurais, uma vez que deixa de considerar as especificidades das mesmas e o papel que a escola rural exerce nestas comunidades, já que, promovendo o deslocamento das crianças e jovens para estudar fora de sua comunidade de origem, corre-se o risco de tornar mais intenso o processo de desenraizamento dos mesmos em relação ao seu entorno. Ainda que seja preciso dizer que a mera existência da escola (fisicamente) no campo, não é, por si só, garantia de que a educação por ela oferecida tenha os necessários laços com o contexto camponês, sua ausência, quase sempre, significa uma perda para essas populações. (OLIVEIRA, 2011, p. 3).

A política de nucleação versa sobre ações governamentais impostas no campo em nome de um padrão de qualidade nos processos educativos para as instituições do campo por meio da transferência, desativação ou fechamento das classes multisseriadas prosseguindo-a por modelo urbano seriado que na concepção de Arroyo “é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira.” (2009, p. 84).

Ainda na perspectiva do modelo seriado nas escolas do campo por meio da nucleação, Arroyo destaca que “não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola do campo, pegassem um modelo que está todo ele quebrado.” (2009, p. 83). O autor faz esta referência porque ao se pensar em políticas públicas para o campo geralmente elas estão baseadas em experiências urbanas, como é o caso do modelo existente no campo atualmente, fazendo com que sejam ineficazes. Entretanto, é possível observar que por mais ultrapassada e inadequada que seja a educação escolar ainda é uma das poucas políticas que está presente no campo.

Nuclear o processo escolar a partir do fechamento de escolas de menor porte em áreas rurais ou mais afastadas dos grandes centros significa acima de tudo, o desamparo total destas populações, pois não está somente negando o direito à educação desses sujeitos em suas próprias comunidades, mas está negando a promessa de melhores condições de vida para as pessoas que ali habitam. Retiram assim também o direito de educar as crianças, adolescentes e jovens em suas próprias comunidades, produzindo assim um espaço sem perspectivas. Desativar ou fechar uma escola transferindo o ensino para outra comunidade é também retirar os recursos de socialização e integração entre os sujeitos das comunidades rurais às quais maioritariamente acontecem por meio da escola sendo o ponto de referência para os anseios ali contidos.

3.3 OS IMPACTOS CAUSADOS PELO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO

Em relação aos aspectos de nucleação identificam-se nas escolas campesinas uma situação de contraste, se por um lado as organizações sociais e populares representativas da Educação do Campo tem participado ativamente de disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade, por outro a concentração fundiária e a falta de perspectivas para os sujeitos do campo determinam em parte o êxodo rural. Conseqüentemente, o esvaziamento do campo esvazia também a escola rural, acrescentando-se a isto as questões administrativas e financeiras que envolvem a manutenção de escolas no campo e um dos resultados tem sido o fechamento, muitas vezes de maneira arbitrária.

Todavia, a questão imbricada na nucleação parece mais profunda, pois o fechamento das escolas rurais, transformando o campo em uma ruralidade de espaços vazios, aquece a engrenagem perversa que diminui as perspectivas de vida no campo.

Com a ausência de escola no campo não há disputa por seu projeto educacional, pois a escola localizada em centros mais urbanos não se propõe a cumprir o papel representativo de assumir a cultura do campo, conforme previsto pelos órgãos governamentais. Porém, as unidades educacionais em sua maioria não cumprem este papel, prevalecendo nas unidades de ensino que os pequenos moradores do campo frequentam um modelo de currículo baseado em escolas urbanas.

A problemática anteriormente citada se consolida porque as políticas públicas brasileiras estão articuladas para valorizar o que existe no urbano quando se trata do ensino, estimulando a condução da população para as grandes cidades causando o êxodo rural. Todavia, o campo tem gente, e tem gente no urbano que são os camponeses, fazendo-se necessário gradativamente pensar nestas particularidades garantindo um sistema educacional dirigido a realidade do campo.

Corroboramos com os aspectos expostos por Molina:

São fortes as desigualdades, existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela educação do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar (MOLINA, 2012, p. 592)

Com este panorama percebe-se que há necessidade de maior comprometimento dos governantes, como também pelos sistemas de ensino mantendo as crianças mais próximas de suas famílias. Este afastamento das crianças menores tem sido crescente e um problema difícil de ser alterado e/ou superado, embora as políticas criadas para resolver as pendências com a Educação do Campo manifestem sobre a necessidade de permanência dos estudantes na própria zona rural e, preferencialmente em sua própria comunidade.

Soma-se ainda aos impactos causados pelo fechamento das escolas no Campo o distanciamento em termos de quilometragem entre escola e família, dificultando o acesso e a participação dos pais e responsáveis nos projetos, nas festividades e no esclarecimento de dúvidas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de suas filhas e de seus filhos. Esta dificuldade de interagir com a escola, muitas vezes, tem deixado os familiares alheios ao processo educacional proposto pela escola delegando as responsabilidades somente para os profissionais que nela trabalham.

É primordial estabelecer meios para a permanência e funcionamento de escolas do/no Campo, expandindo territórios dos saberes dos povos do campo, de suas memórias coletivas,

contemplando o campo em sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia reagindo ao sistema vigente que está posto, inquietando-se contra as mazelas do poder político e econômico.

Impulsionando e legitimando esta luta, o pedagogo Paulo Freire faz um anúncio de que:

[...] por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar a debilidade dos oprimidos, não apenas se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores falsamente generosos têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2005, p. 33).

Este oprimido que habita o campo está cercado por ideologias advindas de estruturas econômicas do sistema capitalista instaladas historicamente, a qual pauta o camponês e o campo como local de falta de oportunidades, de carência e por conta disso se investir em um espaço escolar com poucos alunos é considerado um custo financeiro supérfluo, quando educação deveria ser considerado um investimento.

Para o setor de Educação do MST o fechamento das escolas do campo atende principalmente aos interesses do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo que é o agronegócio, visando a desapropriação do campo para que se invista nos produtos de exportações baseados na monocultura de alguns produtos como a soja, o milho, algodão, cana-de-açúcar.

As terras, quando destinadas à monocultura geralmente são designadas a um pequeno grupo de produtores, desabrigando um grande número de pequenos proprietários, trabalhadores rurais que desempenham suas funções. As florestas também são ceifadas o que na narrativa de Freire é uma forma de violência:

Essa violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que vão se fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva, [...]. Daí que tendem a transformar tudo que os cerca em objeto de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens mesmo o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. (FREIRE, 2005, p. 51)

O fechamento das escolas rurais tem se consolidado, portanto na possibilidade de concretizar as ações que legitimam o controle do Estado sobre o espaço e sua utilização. Neste viés, a escola do campo tem se tornado um espaço de disputa, onde os movimentos sociais se contrapõem à subordinação do sistema tomando para si a luta de garantia de uma educação de qualidade no campo.

Outro agravante que as políticas de nucleação trouxeram para a universalização da Educação Básica é o atendimento pouco expressivo para a população na faixa de 0 a 6 anos,

esta situação contrasta com a legislação vigente que torna a educação infantil direito fundamental para todas as crianças, visando seu desenvolvimento integral, bem como o oferecimento gratuito que se configura como um direito social dos trabalhadores rurais e urbanos.

Cabe destacar ainda, que o atendimento de Educação Infantil aos sujeitos do campo em suas próprias comunidades precisa considerar as peculiaridades culturais e territoriais que constituem essas populações. O trecho a seguir, do Estatuto da Criança e do Adolescente confirma esta afirmação em seu artigo 58, discorre que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”.

A partir do artigo apresentado é possível constatar que as legislações educacionais em seu conjunto avançam no sentido de reconhecer a diversidade das infâncias brasileiras existentes e, ao mesmo tempo, o caráter heterogêneo e diverso que configura o campo do país, assim, as políticas e práticas educacionais a serem implementadas no meio rural tem a necessidade de articular as particularidades sociais, culturais e territoriais que envolvem às meninas e meninos do campo com as condições gerais de educação para a infância que são asseguradas para todas as crianças brasileiras.

As implementações das políticas de nucleação impactam na educação infantil em dois aspectos:

Primeiro porque ela acaba se tornando a tendência “natural” de atendimento à escolarização das populações do campo, em face do número reduzido de crianças dos zero aos cinco anos de idade, nas pequenas comunidades rurais, fortalecendo, assim, a interferência da seriação na educação infantil do campo. Segundo, porque ao transportar as crianças de maior idade para as escolas nucleadas, seus irmãos menores, em idade de acessar a educação infantil, acabam indo junto estudar nas escolas nucleadas, em determinadas situações, com as crianças que atendem o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, fortalecendo o atendimento das crianças pequenas nas turmas multisseriadas. (FREITAS; HAGE; TUVERI. 2012, p. 241).

Essa situação, constitui um sério problema que envolve o atendimento à educação infantil no meio rural, pois com a inexistência de escolas para acolher as crianças pequenas, em idade de educação infantil, estas são obrigadas a estudar nas escolas rurais multisseriadas, que em grande medida, constituem a única alternativa para que os sujeitos possam frequentar escolas nas próprias comunidades em que vivem, ficando a mercê de situações que não contribuem para o sucesso e permanência dos sujeitos no campo.

Outra situação vivenciada pelos sujeitos que estudam em escolas nucleadas é o deslocamento dos estudantes com a utilização do transporte escolar para outras comunidades, muitas vezes com acentuada distância o que acaba obrigando a permanência dos e das estudantes longo período de tempo para percorrer o trajeto, que apresenta na maioria das vezes difíceis condições de trafegabilidade, causando cansaço e falta de motivação. No deslocamento para localidades

mais distantes acrescenta-se também fatores relacionados às condições de sono, pois para que as crianças possam cumprir o horário escolar precisam levantar-se cedo, ainda de madrugada, chegando à escola inúmeras vezes sonolento, cansado ou com fome o que influencia diretamente o rendimento escolar.

É sabido que, as escolas que foram fechadas dificilmente voltarão à atividade nos mesmos moldes, no mesmo lugar, ou melhor, na mesma comunidade. Será muito difícil ter uma escola desativada novamente funcionando, mas a resistência precisa continuar buscando paradigmas que sustentam e motivem a atuação das escolas do campo e que venham a se constituir em novos estabelecimentos contrariando o processo de desativação de escolas rurais, apropriando-se da proposta de Educação do Campo, conforme mencionado anteriormente:

Embora saibamos que são enormes os desafios a serem enfrentados na perspectiva de superação do modelo imposto pelo agronegócio e pela hegemonia do capital, não podemos deixar de reconhecer os avanços conquistados pela construção de paradigmas e das práticas de Educação do Campo, que mesmo com enormes dificuldades, tanto em relação à repressão e a criminalização dos movimentos sociais camponeses que a protagonizam quanto em relação a descontinuidade das políticas conquistadas, tem conseguido semear novos territórios, “territórios de esperanças” (MOLINA, 2012. p. 249).

Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais urgente que no campo tenha escola, para que as crianças, os jovens e os adultos não precisem sair do campo ou sua localidade para estudar. A educação do Campo se constitui como quesito principal para que as novas gerações tenham acesso à escola próximo às suas residências.

E por fim, ainda no sentido de analisar os impactos causados pelo processo de nucleação, é necessário enfatizar que embora a Resolução nº 2, em seu artigo 3º desconsidere a possibilidade de nuclear crianças na etapa da Educação Infantil, este processo de retirada das crianças do Ensino Fundamental de sua localidade para frequentarem aulas exerce grande influência na oferta de Educação Infantil nas localidades rurais, dada principalmente pela ausência de espaço educativo próximos das residências das crianças, pois se não há escola de para as etapas cujo caráter é obrigatório, haverá preocupação no atendimento para os pequenos camponeses na faixa etária dos 0 aos 3 anos?

4 CAPÍTULO III - COMPREENDENDO O CONTEXTO DA OFERTA E DA DEMANDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS EFEITOS DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO PARA AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS RESIDENTES NOS ASSENTAMENTOS BUTIÁ E EDSON SOIBERT NO DISTRITO DE VOLTA GRANDE

Neste capítulo se apresentará de forma sucinta, fatores relevantes sobre a percepção de Educação Infantil, principalmente às crianças residentes em áreas rurais, produzindo dados que ofereçam informações relevantes sobre esta etapa no município de Rio Negrinho – Santa Catarina (SC). Ainda se abordarão no transcorrer do capítulo reflexões sobre o direito dessas crianças à educação infantil bem como sobre as concepções e necessidades conforme as demandas de suas famílias e relação ao mesmo.

Nos últimos 30 anos a etapa da Educação Infantil garantiu um importante processo de institucionalização, incorporando-se gradativamente ao Sistema Educacional, procurando superar o caráter assistencialista pelo qual era caracterizado. Porém, apesar destas conquistas, grande parte da população brasileira na faixa etária dos 0 aos 5 anos não foi beneficiada, especialmente as crianças menores de 3 anos e aquelas residentes em áreas rurais, deixando de cumprir a importante função social e política de contribuir com igualdade e justiça social.

Partindo do pressuposto de que o preceito constitucional define a creche e a pré-escola, sendo direitos de todas as famílias brasileiras, é fundamental refletir sobre os sentidos da etapa de Educação para as famílias residentes nos contextos rurais. Embora nos últimos anos ações relevantes se tenham construídos em torno das políticas voltadas para as crianças pequenas, principalmente para aquelas que vivem fora dos centros urbanos, trata-se ainda de uma discussão incipiente.

No sentido de impulsionar estas discussões, no âmbito da política pública nacional foi criado em 2008 o Grupo Interinstitucional de Educação Infantil no Campo, composto na época pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECADI/MEC), Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Pronera/Incrá, Programa de Promoção de Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE/MDA), Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA), buscando articulação e o diálogo com os movimentos sindicais e sociais que atuam na questão agrária do país.

Mais tarde em 2010, um grupo de trabalho foi criado pela COEDI/MEC/SEB cuja tarefa era articular o protagonismo da Educação Infantil e da Educação do Campo, para apresentação de sugestões para a política nacional de Educação Infantil do Campo.

Um dos produtos deste trabalho foi a elaboração de Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, documento que reconhecia como são “[...] diversas as crianças brasileiras [...]” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 01). No documento, fica evidente a diversidade da infância existente nos espaços rurais, por isso, a proposição de oferta de Educação Infantil no campo (e não somente nele) necessita favorecer também as condições de vida dos camponeses, devendo considerar, em sua concretização, as necessidades e as demandas que daí emergem, sejam elas em termos da concepção de criança, de relações adulto-criança, criança-meio sociocultural, de trabalho, dentre tantas outras que representam as condições culturais e as especificidades educativas.

Pasuch e Silva realizam reflexões sobre a multiplicidade existente considerando o direito de todas as crianças:

[...] conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seus grupos (re)criam nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. (2010, p. 2)

Mesmo reconhecida a importância do apontamento feito pelas autoras, verifica-se que este não é cumprido com equidade, visto que a criação de vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação da educação infantil. Adiciona-se ainda a este desafio outro enfrentamento, o fato da invisibilidade das crianças do campo para as políticas públicas, e em certa medida para as produções acadêmicas, dificultando a discussão e a construção de proposta de Educação Infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e de suas famílias, os modos de convivência, os tempos do campo e as produções locais.

Reforçando esta afirmação, Barbosa et. al. diz que

[...]no Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico da educação infantil e de sua implantação em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas. (2012, p. 11)

Este processo de ocultamento se traduz em índices baixos de atendimento para as crianças pequenas do campo pois vários fatores estão envolvidos quando se faz referência a especificidade da Educação Infantil do Campo, dentre eles as condições de oferta e às necessidades de atendimento com garantia de qualidade. Dados apresentados pelo Ministério de Educação e Ministério de Desenvolvimento Agrário mostram que:

As crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade. Enquanto que na população infantil urbana a taxa de frequência à creche, de acordo com a PNAD 2008, era de 20,52%, nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de 4 a 6 anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente. Mais especificamente nas áreas de reforma agrária, a realidade das crianças assentadas em 2005 era

a seguinte: 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escola e 2,3% frequentam classes de alfabetização. A pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária apontava ainda que apenas 3,5% das instituições educacionais do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL *apud* PASUCH; SANTOS, 2012, p. 123)

Esta premissa revela que a solução para esta problemática é complexa, visto que envolve o aumento considerável do financiamento à educação pública, a fim, de que sejam implementadas políticas educacionais de caráter permanente (de Estado), aptas a solucionarem as precárias condições que envolvem as escolas do campo no Brasil, especialmente as de Educação Infantil.

A educação para as crianças pequenas não pode ser pensada de forma fragmentada, e muito menos servir como reprodução de cultura urbana, como destacado anteriormente. Diante disso, é preciso enfatizar que a educação de crianças em espaços coletivos é de extrema relevância para a criança, promovendo interações⁵ com outras crianças e adultos, não se configurando apenas como um local para permanência das crianças enquanto/ou por que as mães precisam trabalhar.

As crianças, tanto as do campo como as da cidade fazem parte da sociedade brasileira ‘[...] são sujeitos de direitos [...] seres competentes em seus mundos de pertença, onde estruturam relações constitutivas de ordens sociais infantis. Seres que se expressam simbolicamente através das culturas da infância[...]’ (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 116). Nesse sentido, é fundamental que o poder público consolide políticas integradas, centradas na infância incorporando seus modos de vida, cujas instituições educacionais assegurem a afirmação de suas culturas como sujeitos do campo, considerando que antes de serem alunos, as crianças são também protagonistas de suas aprendizagens, com possibilidade de participação nos espaços de seu pertencimento.

4.1 O MUNICÍPIO DE RIO NEGRINHO E A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ÁREAS RURAIS

Rio Negrinho situa-se na mesorregião Norte Catarinense (Planalto Norte), na microrregião geográfica de São Bento do Sul no Alto Vale do Rio Negro. Possui uma extensão territorial de 908,2 km². Encontra-se distante 89 km de Joinville e 266 km de Florianópolis, capital

⁵ As interações para as crianças acontecem por meio das brincadeiras e são de extrema relevância para mediar a emoção, corpo, cognição, cultura, sociabilidade, imaginação, fantasia, expressão, construção de identidade, normalmente dependendo do adulto para organizar uma prática pedagógica que proporcione experiências significativas que as crianças precisam vivenciar estabelecendo contato com o ambiente, com livros, com materiais, plantas, animais, artefatos culturais e outras pessoas tendo condições de se desenvolver integralmente.

do Estado de Santa Catarina. Conta atualmente com uma população de 40 mil habitantes de acordo com a projeção do IBGE.

As principais atividades econômicas desenvolvidas no município estão baseadas na indústria de cerâmica, de papel e de madeiras, com predomínio da indústria moveleira; nas atividades agrícolas existe o predomínio de reflorestamentos para o cultivo de pinus e eucalipto, criação de bovinos, suínos, caprinos e aves, além do cultivo de soja, milho, feijão e fumo.

Rio Negrinho possui um distrito: Volta Grande, situado a quarenta quilômetros da sede municipal sendo formado por doze comunidades ao entorno da vila de Volta Grande, em distâncias entre sete e trinta quilômetros. Além destas comunidades existem mais oito assentamentos da Reforma Agrária: Butiá, Rio da Lagoa, Norilda da Cruz, Três Rosas, Campinas, Vassoura Branca, Domingos de Carvalho e Edson Soibert e mais um acampamento; Gina Couto, iniciados no município na década de 1980, onde os assentados formam um contingente de aproximadamente duzentas famílias.

Na vila de volta Grande, além da atividade agrícola e pecuária, está presente a Indústria de Papel CVG (Companhia Volta Grande de Papel) responsável pela renda de muitas famílias que residem na comunidade. Como o município tem a sua origem no ramo industrial moveleiro, as extensões de terras são predominadas pelas vastas fazendas de pinus, de grandes empresas do ramo florestal.

O município de forma geral tem sua origem a partir da atividade industrial, no ramo moveleiro, junto à construção da estrada de ferro que liga São Paulo ao Rio Grande do Sul. Em 1873, foi iniciada a colonização do município junto ao município vizinho de São Bento do Sul. Sessenta e quatro lotes foram demarcados, e as atividades econômicas que se iniciavam eram as serrarias, devido à abundância de matéria prima ali contida. Com o desenvolvimento local, aumentaram os comércios e indústrias moveleiras se desenvolviam com rapidez, a mais importante foi a móveis Cimo, considerada a maior empresa de móveis da América Latina até a década de 1970, residindo neste fato a justificativa para que o município fosse considerado “urbano”.

Importante ressaltar que a agricultura ganhou força a partir do momento em que o MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra se instalou no interior do município e passou a se organizar e lutar pelos seus direitos. Durante muitos anos houve grandes dificuldades para viabilização da produção agrícola, devido ao não investimento e apoio financeiro a essa atividade. Assim as famílias eram obrigadas a trabalhar fora dos seus lotes, sobretudo, nas fazendas de pinus que cercam todos os assentamentos, pois mesmo que eles plantassem para venda externa

de seus produtos agrícolas, não havia apoio na viabilização de transporte para escoar a produção, devido à precariedade das condições das estradas e a distância, o que se tornava uma forte dificuldade também enfrentada pelos demais agricultores da região.

Nos oito assentamentos do município as atividades econômicas são a produção, industrialização e comercialização de alimentos saudáveis, promovendo princípios agroecológicos como base para o cultivo e manejo de hortaliças diversas, feijão, milho, verduras, tubérculos, folhosos, mel, dentre outras garantindo sustentabilidade econômica, social e ambiental. Parte desta produção é entregue a Cooperativa Cooperdotchi⁶ e destinados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), bem como comercializados em feiras na própria Cooperativa.

Importante ressaltar que a partir do ano de 2005 até aproximadamente o ano de 2010, os dados do IBGE apresentavam para a população municipal índices decrescentes, ocasionados principalmente pela queda produtiva do setor moveleiro provocada pela baixa do dólar. Grandes números de empresas no município decretaram falência durante estes cinco anos, deixando desempregadas inúmeras famílias, que tiveram que migrar para outras cidades em busca de oportunidades e renda.

Esta diminuição e a falta de empregos no município na época provocou mudanças na administração municipal, a qual também passou a ter um novo olhar para a agricultura no município, já que o setor moveleiro perdia seu status socioeconômico, levando a um certo impacto na economia do município, o que também desencadeou o acirramento de lutas por melhores condições no campo pelas organizações sociais presentes no município.

O exposto acima permite inferir que o município ainda está em processo de mudanças, as quais têm como consequência o acirramento das pessoas do campo e por sua vez tal situação também tem implicações com o processo educativo no contexto escolar em especial naquilo que interfere nas reflexões sobre a vida das famílias.

⁶ A COPERDOTCHI - se trata de uma Cooperativa Regional de Industrialização e Comercialização, que é regional instituída através da organização das famílias assentadas de Rio Negrinho, Garuva e Araquari, com a sua sede atual na Vila de Volta Grande.

4.2 OFERTA E DEMANDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO NEGRINHO

As investigações iniciais sobre o mapeamento da população residente no município de 0 à 5 anos foram coletadas principalmente em duas organizações governamentais, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira).

Nas informações consolidadas pelo Censo Demográfico do IBGE dos anos de 2010 e 2014 apresentam-se projeções e estimativas conforme representadas na tabela abaixo para a população residente em Rio Negrinho de 0 a 5 anos. Os dados apresentados caracterizam os resultados de maneira mais geral não distinguindo a população entre rural ou urbana. Para aferir as matrículas na Educação Infantil efetivadas no município os dados foram coletados através do sistema INEP, pois nos indicadores do IBGE, a divisão por faixas etárias é dos 0 aos 4 anos e dos 5 aos 9 anos, dificultando a demonstração da demanda de atendimento das crianças pequenas. Dessa forma, se reuniu dados estimados de população proposta pelo sistema IBGE, e para demonstração dos percentuais de matrículas a base de dados de matrículas do sistema INEP.

Tabela 03: População de 0 a 5 anos e matrículas na Educação Infantil no município de Rio Negrinho. (2010 e 2014)

Ano	População de 0 a 5 anos (total)	Matrículas de 0 a 5 anos (rede pública)	Percentual atendimento
2010	3.625	1.763	48,6%
2014	3766	1.838	48,8%

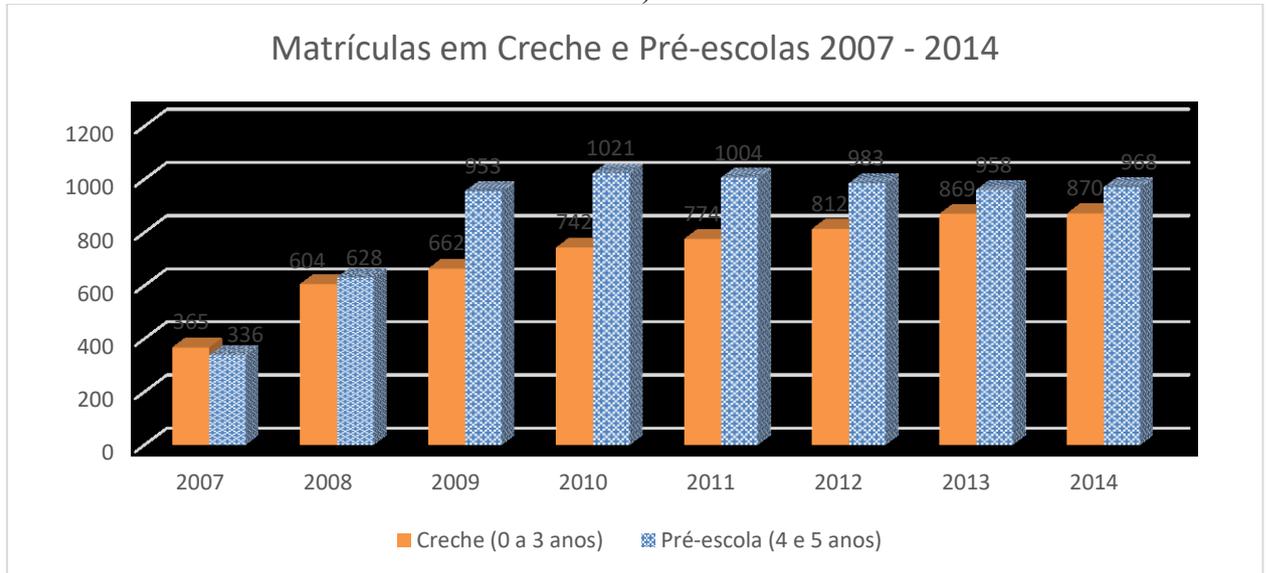
Fonte: elaboração própria, a partir de dados do IBGE e INEP. (2010 e 2014)

Estes números nos permitem verificar que a população atendida nestes dois anos para a população de 0 a 5 anos equivale, em média, a quase metade da população desta faixa etária. Quanto à escolarização à oferta de vagas para as crianças de 0 a 5 anos no município de Rio Negrinho pode ser efetivada nos Centros Municipais de Educação Infantil, em creche de 0 a 3 anos sendo que o atendimento se dá em período integral ou parcial e pré-escola de 4 a 5 anos, nos períodos parciais e/ou integrais, sendo que o atendimento em período integral é oferecido principalmente em algumas unidades inseridas nas comunidades mais carentes.

O gráfico a seguir dispõe dados gerais sobre a matrícula na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola com um recorte temporal dos períodos de 2007 a 2014, os dados apresentados são em período parcial ou integral, nas redes municipais de ensino do município

de Rio Negrinho, demonstrando anualmente a média de alunos atendidos conforme demonstrado a seguir:

Gráfico 01: Matrículas em Creche e Pré-escola no município de Rio Negrinho – SC (2007-2014)



Por meio dos dados demonstrados no gráfico observa-se que a partir do ano de 2009 há um aumento considerável da efetivação da matrícula nas etapas da pré – escola, mas que a partir de 2012 verifica-se que esta diferença já não está mais tão acentuada. Esta expansão na oferta de 4 e 5 anos pode ter ocorrido devido a universalização da pré-escola com obrigatoriedade da frequência de 4 e 5 anos na pré-escola a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 conforme frisado no primeiro capítulo desta pesquisa.

A universalização da pré-escola proposta por esta Emenda Constitucional teve seu prazo vencido em 2016, conforme definido no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo dever dos pais e responsáveis efetuarem a matrícula de seus filhos sob pena de multa para as famílias que não o fizerem, conforme prevê o artigo 249 do Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

Dados apresentados referentes às matrículas na pré-escola para o município de Rio Negrinho no ano de 2018, que compõe um diagnóstico de monitoramento e fiscalização do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC) para verificação do atingimento da meta 1 do PNE – ou seja a universalização do ensino para as crianças 4 e 5 anos mostram que a população estimada para esta faixa etária é de 1.396 habitantes e os dados do INEP apresentam apenas 866 matrículas, totalizando apenas 62,03%. Com isso, conclui-se que 38% das crianças na faixa etária correspondente estão fora da escola. Ao mencionar a modalidade de atendimento

que vai dos 0 aos 3 anos de idade o PNE faz referência em sua primeira meta que a oferta de Educação Infantil nesta faixa etária deve ser ampliada de maneira a “[...] atender, no mínimo 50% das crianças até o final da vigência do PNE. (PNE, 2014). A taxa de atendimento no município de Rio Negrinho conforme relatório do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC) do ano de 2018, demonstra que ainda não está sendo atendido o percentual mínimo estabelecido para a Creche na população dos 0 aos 3 anos. O número estimado de crianças nesta faixa etária residentes no município é de 2.210 e o número de matrículas nas unidades é de 995, representando um percentual de 45,02%, portanto abaixo do previsto em lei, estando fora do mínimo estabelecido.

Em relação ao mapeamento das matrículas efetivadas na rede municipal de ensino na área rural, foram realizadas consultas ao sistema INEP, mais precisamente nos dados abertos referentes ao Censo Escolar, através da qual se obteve os resultados seguintes para os dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) situados na área Rural do Município – CMEI Chapeuzinho Vermelho (na localidade de Serro Azul que possui atendimento para a modalidade creche e pré-escola) e no CMEI Dona Benta (Distrito de Volta Grande que atende alunos de Creche e pré-escola e está localizada junto da Escola de Educação Municipal de Educação Básica (EMEB) Pioneiro Marcelino Stoeberl).

Tabela 04: Número de Matrículas na Educação Infantil na área rural de Rio Negrinho – 2018

Etapa	CMEI Chapeuzinho Vermelho	CMEI Dona Benta	EMEB Pioneiro Marcelino Stoeberl	Total
Creche	18	37	-	55
Pré-escola	6	24	36	66
Total	24	61	36	121

Fonte: elaborado a partir de dados do INEP, 2018.

Importante destacar que a escola EMEB Pioneiro Marcelino Stoeberl embora esteja situada no Distrito de Volta Grande distante a mais de 27 km da sede do município é considerada “Escola Urbana⁷”, no sistema INEP. Além dos alunos de Educação Infantil esta unidade atende também alunos do 1º ao 5º ano. A partir do ano de 2000 esta unidade passou a ser escola Núcleo recebendo os alunos das comunidades rurais do entorno e dos oito assentamentos da reforma agrária, os quais representam em média 80% das matrículas neste estabelecimento.

⁷ A vila de volta Grande é considerada e classificada pela administração municipal como área urbana, motivo de discordância entre boa parte dos moradores, por apresentar características típicas rurais e não dispor da mesma infraestrutura das cidades, sobretudo, estrada, transporte de qualidade, e saneamento. A questão é que devido a essa classificação local e pelo contexto histórico, a escola também é considerada urbana, mesmo atendendo um número expressivo de estudantes oriundos de comunidades rurais.

Após essa contextualização do cenário municipal em Rio Negrinho, da oferta de Educação Infantil, tanto na área rural como na área urbana, serão apresentados o processo de formação dos assentamentos Butiá e Edson Soibert onde se realizou a pesquisa de campo deste Trabalho de Conclusão de Curso, aplicando entre as famílias entrevistas semiestruturadas que fazem parte da interpretação dos dados qualitativos demonstrando a importância que a etapa de Educação Infantil possui para as famílias do movimento Sem Terra que residem nestes espaços de luta e de resistência.

4.3 OS CONTEXTOS FAMILIARES PESQUISADOS - O ASSENTAMENTO BUTIÁ E O ASSENTAMENTO EDSON SOIBERT.

O campo de pesquisa foi o assentamento Butiá e Edson Soibert, distantes aproximadamente 22 km do Distrito de Volta Grande e 56 km da área mais central do município de Rio Negrinho. A escolha destes assentamentos aconteceu principalmente por questões históricas devido ao Assentamento Butiá ter sido o primeiro a se instalar no município, e consequentemente possui menos rotatividade de famílias. Existe também neste espaço um movimento de luta por uma escola para atender os filhos dos moradores assentados e o assentamento Edson Soibert será incorporado para aplicação da pesquisa principalmente por sua localização geográfica, pois a fazenda ocupada situa-se muito próxima da Fazenda Butiá, tendo inclusive estradas que ligam o acesso internamente entre estes dois assentamentos.

Depois de definido e delimitado o campo de pesquisa se estabeleceu contatos com algumas lideranças locais do MST, por meio da Cooperdotchi, manifestando a intenção de realizar pesquisa em torno da oferta e da demanda de Educação Infantil nos referidos assentamentos, expondo os objetivos e os resultados que se pretendia alcançar solicitando então, auxílio para identificação e indicação de famílias com filhos de 0 a 3 anos que pudessem colaborar com as reflexões deste Trabalho de Conclusão de Curso.

As informações contidas a seguir, sobre os assentamentos da reforma agrária foram retiradas principalmente do relatório de diagnóstico referente ao município de Rio Negrinho realizado na primeira fase do Curso de Educação do Campo, no ano de 2016 pela pesquisadora por meio de conversas e entrevistas com moradores locais dos assentamentos.

4.3.1 O assentamento Butiá.

Os assentamentos no município de Rio Negrinho têm sua origem ligadas às ocupações de terra e aos acampamentos ocorridos a partir de 1985. A origem do assentamento Butiá é de 26 de outubro de 1988, quando um grupo de 25 trabalhadores rurais oriundos da região oeste de Santa Catarina, encaminhados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), somando-se a um grupo de outras 10 famílias de agricultores, filiados ao Sindicato dos produtores Rurais de Rio Negrinho, deram início à ocupação da fazenda Butiá. A área do assentamento é de 855.0000 hectares, das quais em 19 hectares o cultivo predominante era de pinus, retirado após a ocupação. A criação oficial do assentamento aconteceu sob a portaria nº 1.551 em 30 de novembro de 1988. A terra cedida para este assentamento já se encontrava desapropriada pelos órgãos governamentais desde 04 de setembro de 1987.

O nome Butiá foi dado ao projeto de assentamento pela existência de uma árvore de Butiá onde era a passagem dos tropeiros. Este assentamento foi parcelado inicialmente em 35 lotes familiares, sendo que atualmente estão assentadas regularmente 33 famílias contando com aproximadamente 200 assentados residentes.

Em relação às organizações do movimento que as famílias assentadas participam estão as atividades ligadas a via campesina com enfoque feminino, outra associação pertencente às mulheres assentadas e, que desenvolvia atividades se tratava de uma padaria estruturada dentro do próprio assentamento em parceria com a empresa consul para fabricação de pães e bolacha, e um telecentro com internet banda larga anexa, os quais por hora encontram-se inativos.

Os principais espaços de socialização do Butiá são o pavilhão comunitário, a escola desativada e o campo de futebol. Também foi identificada a existência de cemitério no interior do assentamento Butiá. Quanto aos aspectos religiosos à comunidade é formada principalmente por católicos e evangélicos. Os católicos celebram missas na escola desativada, já os evangélicos se reúnem em igrejas construídas com a finalidade específica para abrigar as atividades religiosas.

Neste assentamento houve em março de 1989 a constituição de uma escola para atendimento dos filhos dos agricultores ali assentados: a Escola Butiá Alto Rio Preto II, funcionando inicialmente em uma casa da própria fazenda. O atendimento era para alunos de 1ª a 4ª série, em classes multisseriadas, conforme intitulado na época. Inicialmente foram matriculados 60 alunos, sendo atendidos em dois períodos: matutino e vespertino, em turmas multisseriadas, tendo como professora a senhora Celeni Maria Cojoroski Santana.

Esta escola foi acometida por um incêndio, durante a noite, destruindo toda a casa em que funcionava, sendo que os alunos permaneceram sem frequentar as aulas pelo período de um ano, até que o novo prédio fosse construído no assentamento Butiá. A desativação desta unidade se deu no ano de 2000, devido ao correspondente fechamento das escolas do campo pelo processo de nucleação, que além desta, fechou outras dezenas de escola nas localidades interioranas do município, viabilizando o transporte dos alunos e alunas que ali estudavam, bem como das professoras e dos professores para as escolas nucleadas.

As crianças, adolescentes e jovens do Butiá têm acesso à escola através do ônibus escolar nos períodos matutino e vespertino. As etapas ofertadas nas instituições nucleadas são o Nível III, aos 4 anos na Educação Infantil, no CMEI Dona Benta, a pré-escola, também na Educação Infantil e as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental na EMEB Pioneiro Marcelino Stoeberl (unidade nucleada). Já para os anos finais do Ensino Fundamental a oferta é na Escola de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen (também nucleada), ambas no distrito de Volta Grande.

Em relação aos aspectos educacionais, observa-se a existência do desejo de uma Escola do Campo no interior deste assentamento, projeto este que vem sendo pleiteado desde o ano de 2008, com indicações no projeto PAR. A escolha deste assentamento para a tão sonhada escola é pela localização mais central junto a outros assentamentos do município. Além do assentamento Edson Soibert que está no seu entorno como frisado anteriormente, há outros três que o circundam: Vassoura Branca, Rio da Lagoa e Norilda da Cruz.

A participação jovem no assentamento Butiá é mais acentuada nas atividades esportivas por meio de campeonatos, principalmente de futebol. Não há nenhuma organização específica para participação da juventude e um dos principais fatores que justificam esta ausência é atribuída às oportunidades de trabalho e de renda, fora do assentamento, na maioria das vezes na “cidade”. Essa tendência sinaliza um fator preocupante entre as comunidades rurais, o êxodo dos jovens de regiões interioranas brasileiras para áreas mais urbanas, implicando na descontinuidade da agricultura familiar além do esvaziamento do campo e inchamento urbano.

Inúmeras famílias assentadas no Butiá dependem de trabalhos externos para complementar a renda familiar. As principais atividades desempenhadas para a geração de renda são os trabalhos avulsos, na limpeza ou corte de pinus, na agricultura, e na colheita do fumo em propriedades do entorno do assentamento. Outra prática observada em alguns lotes é o arrendamento das terras para terceiros. Devido às dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias, estas atividades acabam compondo boa parte dos rendimentos na economia doméstica

Não há no assentamento presença de telefone público, porém é comum a utilização de telefone móvel. O serviço de internet também chega na grande maioria das residências por intermédio dos aparelhos móveis. A ligação de energia elétrica foi realizada em 1998 para todas as residências. Os aparelhos eletrônicos mais comuns nas residências são rádio, geladeira e televisão.

A partir de recursos do governo federal em 1992 foram construídas as primeiras edificações e com o passar do tempo reformadas ou ampliadas. A produção do assentamento para a subsistência e consumo é a criação de galinha, porco e gado. Existem também lotes com pomar de frutas: melancia, pêssego, laranja, entre outras. As famílias também possuem hortas, onde produzem feijão, cenoura, alface, mandioca, tomate, pepino, cebola, abobrinha, moranga, batata, entre outros. Outros produtos como carvão, milho, mel, que além de servirem para consumo são comercializados. O cultivo de fumo também é atividade praticada no assentamento. A soja é cultivada principalmente nas áreas arrendadas. O reflorestamento de pinus e eucalipto somam 35 hectares em todo o assentamento.

4.3.2 O assentamento Edson Soibert

O assentamento Edson Soibert é o mais recente dos oito assentamentos constituídos no município de Rio Negrinho, criado em 16 de abril do ano de 2014.

O nome do Projeto de Assentamento Edson Soibert é uma homenagem para este militante que desde muito jovem, colaborou nos acampamentos e assentamentos se constituindo como uma liderança do Movimento Sem Terra, reconhecido em toda a região do município de Taió, Estado de Santa Catarina. Possuía uma pequena indústria de conservas no assentamento, sendo que a indústria não teve prosseguimento após o seu falecimento.

A área total do assentamento é de 699.9260 hectares e pertencia a uma fazenda da empresa Companhia Volta Grande de Papel, instalada no Distrito de Volta Grande. As terras eram ocupadas principalmente pelo cultivo de Pinus, pois está madeira é a principal matéria prima para preparação da pasta base utilizada na produção da bobina que posteriormente é convertida em papel higiênico, papel toalha, guardanapos e toalha de papel comercializados pela empresa.

Antes de ocorrer a ocupação pelo Movimento Sem Terra nestas terras, elas estavam sendo exploradas por posseiros que provocavam diversos danos ao ambiente retirando madeira

nativa, desmatando, realizando queimadas, entre outras agressões quando então houve intervenção de órgãos governamentais, através do INCRA que destinou a área de terra para uso do programa de reforma agrária.

A ocupação ocorreu no ano de 2005, quando em um dia bastante chuvoso várias famílias se dirigiram para a antiga fazenda montando barracas e acampamentos. A ocupação perdurou por aproximadamente 10 anos, alguns acampados procuraram outras alternativas deixando o assentamento, já outros iniciaram pequenas produções de hortaliças em algumas áreas para o consumo próprio, resistindo e persistindo.

A desapropriação da Fazenda ocorreu em 24 de outubro de 2013, quando foi avaliada como improdutivo pelo INCRA, destinando-a como interesse social para fins da reforma agrária devido a luta e a resistência dos acampados que ali persistiam. O projeto de Assentamento Edson Soibert foi criado oficialmente em 16 de abril de 2014, quando a posse definitiva foi emitida pelo INCRA destinando-a para os Trabalhadores Rurais, tendo uma diferença de vinte e cinco anos, após a criação do assentamento Butiá, primeiro a ser constituído.

O assentamento foi dividido em 41 lotes, dos quais 40 foram destinadas às famílias agricultoras e 1 deles como área comunitária, utilizado também pela cooperativa Cooperdotchi. Atualmente estão residindo no assentamento 39 famílias.

Os estudos técnicos realizados indicavam que na área de terras deste assentamento havia potencial para atividades como pecuária leiteira, criação de pequenos animais, fruticultura, olericultura e raízes tuberosas. O início da produção para comercialização e renda dos agricultores assentados foram as hortaliças, que eram entregues aos programas PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), mas com o enfraquecimento destes programas do governo federal através da diminuição da aquisição destes cultivos os principais produtos manejados e plantados nos lotes rurais para consumo e comercialização são o milho, feijão, soja e fumo.

A participação das famílias residentes nas organizações e atividades propostas pelo assentamento acontece timidamente. Existe no assentamento um grupo de artesanato, formado recentemente garantindo exclusiva participação feminina.

A escolarização para todas as etapas obrigatórias de ensino ocorre por meio do transporte escolar e nucleação, conforme apresentado anteriormente para o assentamento Butiá, sendo nos períodos matutino e vespertino. Os alunos em idade pré-escolar são atendidos pelo CMEI Dona Benta e pela EMEB Pioneiro Marcelino Stoeberl, os alunos do 1º ao 5º ano, de igual forma também matriculados na EMEB Pioneiro Marcelino Stoeberl e por fim as séries finais do ensino fundamental e Ensino Médio atendidos na EEB Luiz Bernardo Olsen.

A construção das moradias aconteceu por meio do programa Minha Casa, Minha Vida que desde fevereiro de 2013 passou a atender as famílias assentadas. Recentemente foram inauguradas 11 casas neste assentamento custeadas com verbas do governo federal. O assentamento Edson Soibert também é área prioritária para receber infraestrutura de estradas.

O INCRA foi responsável em formalizar a demanda por energia elétrica para o assentamento junto ao Comitê Estadual do Programa Luz para Todos e as demandas hídricas junto a Coordenação do Programa Água para Todos. Em parceria com a Prefeitura Municipal de Rio Negrinho foram também viabilizadas ações para garantir o cadastro das famílias no CadÚnico, acessando as políticas públicas municipais, estaduais e federais.

4.4 A OFERTA, A DEMANDA E OS EFEITOS DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO PARA AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS DOS ASSENTAMENTOS BUTIÁ E EDSON SOIBERT

Pesquisar contextos rurais e os sujeitos que compõe estes cenários não é tarefa fácil, compreender a formação, os processos históricos e principalmente a concepção que as pessoas, com culturas tão diversas, com pensamentos tão desiguais, e especificidades bastante distintas é algo desafiador. Como sujeitos inseridos em ambientes sociais, atuamos com ideias, com pensamentos, com a fala, com nossos gestos, nos espaços de encontro, tornando-nos humanos.

Utilizamos a linguagem ao longo de nossa existência, para se expressar, para se relacionar, para viver e quando escolhermos ser professor e professora, ser pesquisadores e pesquisadoras, nos construímos e desconstruímos, ressignificando nossas ideias, rompemos com algumas, escolhemos outras, deixamos e levamos um pouco de significado anterior, permeados por processos históricos, dialogando com outras histórias, com outros sujeitos, vamos nos fazendo e nos refazendo.

Os significados que se atribuem para o meio rural, para o campo, normalmente são permeados por local de atraso e de falta de oportunidades, é um campo de conceito distorcido de grande parte de suas concepções, construídas principalmente pelas relações de poder influenciados pela mídia. Porém, no desempenho do papel de pesquisadora é fundamental nos diálogos buscar conceitos que mobilizem a compreensão do outro, seus anseios e suas angústias, neste caso as famílias assentadas. É necessário estar sempre atento transformando as questões em conversa, entendendo que não existem conceitos fechados em si mesmo, cada conceito envolve anseios pessoais, urgências de sobrevivência, condições econômicas, oportunidades ou não oportunidade de escolha dentre tantas outras.

Dialogar e pesquisar nas famílias do campo é algo instigante, principalmente as famílias assentadas, cada observação, cada narrativa, cada olhar, cada registro está permeado pela particularidade do contexto, tanto em relação ao que se espera, bem como por aquilo que já se deu. Cada palavra, cada frase, é ouvida, interpretada e reescrita segundo um repertório, sobre um recorte da realidade, havendo assim uma escolha de para onde direcionar o narrado, quais palavras se usará, de maneira que verdadeiramente retrate a realidade. Haverá sempre nestas relações a esfera do que foi vivido, que extrapola a singularidade de cada ação e que jamais será vivida novamente.

A luz do exposto, este estudo caracteriza-se como um estudo qualitativo, que segundo Minayo (2001) oportuniza responder a questões muito particulares ocupando-se de compreender os significados, os motivos dos fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social, na qual o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida partilhando com seus semelhantes. Os dados quantitativos e qualitativos

Fazendo ainda, referência a pesquisa qualitativa, Nogueira; Martins e Bógus explanam que “ [...] os pesquisadores qualitativistas ocupam-se com os processos, ou seja, querem saber como os fenômenos ocorrem naturalmente e como são as relações estabelecidas entre esses fenômenos” de tal modo que a “[...] abordagem qualitativa refere-se a estudos de significados, significações, ressignificações, representações psíquicas, representações sociais, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, vivências, experiências de vida e analogias” (2004, p. 38)

A pesquisa qualitativa, se destina ainda, a uma compreensão particular do objeto de estudo, e diferentemente da quantitativa não visa generalizações populacionais. A atenção do pesquisador é mais focada no peculiar, no específico, buscando principalmente a compreensão do que a explicação dos fenômenos estudados. Neste estudo em particular sobre a oferta e a demanda de educação infantil destinadas às crianças de 0 a 3 anos os principais fenômenos envolvidos eram os processos vivenciados pelas famílias na educação de seus filhos pequenos, suas crenças, seus sentimentos e pensamentos, por meio de entrevista semiestruturada, aplicada às famílias residentes nos assentamentos da reforma agrária Butiá e Edson Soibert, tendo como amostragem o total de 10 famílias.

Para seleção das famílias o único critério utilizado foi de que as famílias a serem entrevistadas possuíssem filhos na faixa etária dos 0 aos 3 anos residindo em algum dos dois assentamentos. As famílias entrevistadas foram sujeitos importantíssimos no contexto da pes-

quisa e para identificação das mesmas foram consideradas as indicações da equipe administrativa da Cooperdotchi. Como já frisado anteriormente, esta é a cooperativa que comercializa a produção das famílias assentadas, e, portanto, tem conhecimentos sobre as composições familiares, e entre as recomendações, foram levados em consideração também aspectos relacionados à proximidade das propriedades que possuíam crianças, o que possibilitou principalmente o reconhecimento de diferentes contextos e divergentes opiniões.

É possível afirmar, através dos relatos produzidos em cada estudo, que em nenhuma das famílias entrevistadas os pais foram os informantes, todas as entrevistadas foram as mães embora em seis propriedades o pai também estivesse presente durante nossas entrevistas. A faixa etária entre as mulheres pesquisadas foi até 20 anos para uma mãe, de 20 a 30 anos para seis mães e de 40 a 50 anos para três mães.

Em relação à ocupação dos familiares das crianças pesquisadas grande parte foram identificados como agricultores que desenvolvem trabalhos em suas propriedades, sendo que em três casos houve relato de que o pai trabalhava fora da propriedade, no corte de pinus. Além destes, um pai estava desempregado. Houve relatos de pais em diferentes famílias que trabalham fora do assentamento, sendo que os rendimentos são recebidos em uma família semanalmente já em outra o recebimento é mensal. Na propriedade em que os residentes estão desempregados, não há recebimento de renda. Em duas propriedades se identificaram como atividade geradora de renda a produção de hortaliças orgânicas. Em uma outra a plantação de soja. Já nas demais propriedades a principal fonte geradora de renda são os manejos com o fumo, tanto cultivando como também no trabalho por dia em propriedades vizinhas.

Através desta configuração de ocupações das famílias onde predomina no contexto pesquisado o cultivo do fumo, como fonte geradora de renda entre as famílias, é possível realizar apontamentos sobre os impactos causados à saúde dos agricultores, Conde faz considerações referentes a produção do fumo narrando que:

[...] no passado, pulverizavam constantemente a plantação de fumo com agrotóxico, mas na atualidade são menos frequentes as pulverizações. Aparentemente há uma diminuição dos impactos, mas na realidade, os próprios agricultores evidenciam que o veneno já se encontra na semente. Os efeitos aparecem no empobrecimento do solo e na saúde do agricultor. (2014, p. 87).

Dentre os problemas de saúde relatados por esta autora encontram-se:

[...] casos de dores na coluna e de intoxicação dos fumicultores [...] pela necessidade constante de manipulação do agrotóxico e pelo fato de permanecerem muito tempo agachados. Como a colheita do fumo é feita quando as folhas ainda não estão totalmente ressecadas, a umidade nelas contida libera nicotina absorvida pela pele em quantidades maiores do que por meio do cigarro. (2014, p. 106)

Embora este estudo da autora citada evidencie que os próprios agricultores reconheçam que o manejo da cultura do fumo causa elevados prejuízos para a saúde humana, e prejuízos

ao meio ambiente, a opção por outra atividade não é tarefa simples, pois, “O trabalho ocorre mediado por um contrato de integração entre empresas e o trabalhador rural que se submete às cotas, insumos, técnicas e preços determinados pela empresa contratante.” (CONDE, 2014, p. 115).

Este contrato entre a empresa e trabalhador rural acontece como uma forma de financiamento para a produção dos pequenos agricultores e acaba causando “[...] endividando, pois são “engolidos” pelos juros dos empréstimos realizados com o objetivo de investir na agricultura familiar.” (CONDE, 2014, p. 83). Quando endividados e dependentes dos incentivos das grandes empresas os pequenos agricultores não possuem autonomia financeira, e com isto são obrigados a prosseguirem produzindo nos modos e com os riscos a ele oferecidos, para que possam suprir as suas necessidades básicas e dos demais familiares.

Embora não tenha sido previsto a realização de entrevistas somente com as mães, ouvir a analisar os discursos da figura materna sobre a importância da oferta de Educação Infantil nos assentamentos da reforma agrária, foi bastante relevante na real percepção dos anseios e das apreensões, sendo possível dar visibilidade à compreensão da demanda e da oferta nestes espaços rurais.

Um ponto relevante que perpassou nos relatos de todas as mães entrevistadas é sobre a importância do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, na Educação Infantil sendo que nenhuma delas desconsiderou a importância da oferta de Educação Infantil para esta etapa dentro dos assentamentos, atendendo as crianças para as mães que escolhem desenvolver atividades agrícolas. Para muitas mães ou responsáveis pelas crianças trabalhar não chega a ser uma escolha, mas é uma necessidade, pois ficar em casa para cuidar das crianças gera impactos de ordem econômica, como enfatizado por esta jovem mãe:

A falta de creche e de ter com quem deixar é uma preocupação grande. Eu mesma queria achar alguma coisa sabe, aqui é difícil de serviço, só tem nas roças, pros outros, por dia né. Mas e daí? Com quem vou deixar a nenê? Só um trabalhando é complicado! A gente precisava trabalhar para ajudar na casa, mas assim sem ter onde deixar não tem como! (H.C., 18 anos, mãe de uma criança de 02 anos)

Aliado ainda ao fato da permanência no trabalho com as atividades agrícolas e a necessidade de alguém para tomar conta da criança, outra mãe fez um relato narrando acontecimentos que se desenrolam, principalmente com as crianças mais pequenas, durante a ida para a roça, acompanhando seus pais nas atividades com a agricultura:

Pra gente trabalhar aqui ela vai junto, ela não fica em casa!

E daí ela vai lá (na roça) e começa:

- Quero ir pra casa, quero ir pra casa!

Não é fácil pra gente trabaia! Porque daí é uma choradeira que deus o livre né! (A. P. 50 anos, mãe de uma menina de 03 anos e responsável por um menino também de 03 anos).

A ausência de oferta de Educação Infantil no campo, como demonstrado no relato desta mãe acaba submetendo à criança à uma condição desumana, e até mesmo cruel para o desenvolvimento, configurando-se em aspecto semelhante ao já vivido pela infância no cenário brasileiro em tempos em que não se considerava a criança como sujeito de direitos desconsiderando suas particularidades e suas peculiaridades, fato este que contraria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mais especificamente seu artigo 3º que prevê:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (ECA, 1990)

Como se pode perceber, por meio do artigo anteriormente exposto todas as crianças brasileiras indistintamente, possuem condições asseguradas por lei (no ECA) para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, e certamente à exposição a situações que lhe causem desconfortos, angústias, além de tanto outros prejuízos não contribuem para o avanço da criança. O que o Estatuto prevê está aquém do que realmente acontece, é um direito violado principalmente nas populações onde residem as classes mais marginalizadas, como nas populações camponesas.

Outra solução encontrada pelas mães para que possam combinar os afazeres na roça e o cuidado com a criança é deixá-la em casa sob a guarda dos irmãos e das irmãs adolescentes, como afirmado em mais uma entrevista: “Fica aqui, porque estamos sempre aqui pertinho, daí já tem a maior de 14 anos, daí já ajuda” (Y. F. 30 anos, mãe de uma criança de 03 anos). Através do relato desta mãe é possível fazer outros apontamentos, relacionados principalmente a “ajuda” para a família, que além de ser considerado trabalho doméstico reduz ainda o tempo para estudo e lazer, para as crianças que possuem responsabilidades em tomar conta dos irmãos menores. Outro apontamento a partir deste relato é relacionado às experiências “inadequadas” proporcionadas aos meninos e às meninas, visto que um adolescente não possui maturidade e conhecimento para promover experiências significativas no crescimento saudável das crianças. Notavelmente, o desenvolvimento infantil dos 0 aos 3 anos carecem de projeto educativo adequado que possibilite, tanto para as crianças da área rural, bem como da área urbana diferentes interações que contribuam para a aquisição de potencialidades.

Considerando os dados relacionados à importância da oferta de Educação Infantil nos espaços rurais sob a ótica das mães trabalhadoras do assentamento Butiá e Edson Soibert podemos inferir através dos registros coletados que a presença de uma instituição de Educação Infantil é fator bastante relevante, capaz de apresentar benefícios tanto para as mães trabalhadoras rurais, como para as crianças que, como relatam as mães serão providas de prerrogativas que lhes favorecerão:

Por um lado, eu acho bom (a criança ficar somente com a família), mas se tivesse (oferta de educação infantil) também seria bom, porque eu vejo assim como ela tem dificuldade para interagir com outras crianças. Como ela é sozinha, ela brinca sempre sozinha, então ela não sabe dividir um brinquedo. Quando chega criança tem que estar brigando com ela e eu vejo, as crianças que vão para creche, não tem vergonha de conversar com as pessoas, ela tem vergonha, então nessa questão já vai desenvolvendo as crianças desde cedo, por esse lado eu acho importante [...] que fosse dentro do assentamento, não manda pra lá! (L. P. 28 anos- mãe de uma criança de 02 anos).

Partindo da frase expressa por esta mãe sobre como a criança “tem dificuldade para interagir com outras crianças” se utilizarão os referenciais dos estudos de Vygotsky (1998) que comprovam a importância que as interações sociais possuem, sendo que, as características individuais e até mesmo as atitudes das crianças estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que é tomado por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com outro indivíduo. Para o autor, o fator biológico, não representa papel tão importante na questão do desenvolvimento pois, não adiantaria ter todo o aparato biológico se este não fizer parte do meio social em que vive, proporcionando-lhe muitas aprendizagens.

Assim, o desenvolvimento cognitivo, ou seja, os processos mentais superiores, não ocorrem independentes do contexto social, é na socialização que se dá o movimento dos processos mentais superiores, e estas relações sociais convertem-se em funções psicológicas através da mediação. Neste sentido, a criança é considerada um ser interativo, pois, as crianças utilizam-se das interações sociais como forma de construção de saberes, e são capazes de vincular suas ações às representações de mundo, do mundo adulto, onde ainda não pode participar efetivamente, sendo a escola um espaço onde esta relação pode ser verificada.

Outra análise plausível a partir do exposto por L.P., possível de ser feita a partir da frase do excerto anterior “[...] é ela brinca sempre sozinha, então ela não sabe dividir um brinquedo.[...]” é em relação ao ato de brincar e a brincadeira representa na educação Infantil, pois, influenciam no processo de desenvolvimento, além de fazer parte do cotidiano independentemente do local onde vive, do seu contexto social e cultural, afinal todas as crianças brincam e nas brincadeiras acabam descobrindo seu mundo interior por meio da socialização e das suas interações, e isto poderá ocorrer por meio do mundo do faz-de-conta, do seu mundo imaginário, criando regras para o mundo real, ou por intermédio do brinquedo,

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Percebe-se que existem muitos fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, fatores estes que vem do meio e do contexto em que vivem, e que podem ser modificados conforme o seu lugar das vivências, afinal, se variamos seu ambiente, seu conhecimento também poderá variar.

Uma possibilidade para que ocorram intervenções nos processos vivenciados na faixa etária dos 0 aos 5 anos, a exemplo do demonstrado anteriormente pode ser ofertado na Educação Infantil, pois como demonstrado por Santos e Silva (2016) a maioria das relações sociais vividas pelas crianças com seus pares ocorre na sala de aula ou em outros espaços da instituição, e estas experiências vivenciadas contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança, e certamente a privação da frequência, como as que acontecem nos assentamentos Edson Soibert e Butiá desfavorece esta possibilidade de socialização com outras crianças.

Estes fatores evidenciam a importância de Educação infantil, precisando ser entendida em um sentido amplo, como direito de todas as crianças, ofertada na localidade em que reside e não apenas como garantia para aquelas cuja mãe trabalha. Esta mentalidade atrasada precisa ser superada, pois decorridas mais de duas décadas do estabelecimento da criança como sujeito de direitos constitucionalmente não é possível continuar apenas prometendo-lhes o cumprimento da legislação.

Outro aspecto evidenciado no relato é sobre a importância que a oferta de escola de Educação Infantil no próprio espaço do assentamento possui para as famílias assentadas, conforme expresso na frase de L. P, onde diz “[...] que fosse dentro do assentamento, não manda pra lá!”. Este desejo se confirma também na entrevista de J.C. de 45 anos, mãe de uma criança de dois anos:

Sendo que se a gente tivesse tipo uma escolinha aqui mais perto era até melhor, porque as crianças iam aprendendo né. Aprendendo e convivendo com as pessoas. Para nós seria bom, mesmo que você não esteja trabalhando, assim de empregado. A gente vai na roça aqui. Sendo que tivesse aqui era bem melhor

Estas falas, anteriormente descritas trazem evidências sobre o papel da escola, principalmente a do e no campo que deve considerar as especificidades de seus sujeitos, mas que sempre encontrou e ainda encontra resistência por parte dos órgãos governamentais que consideram a manutenção das escolas do campo como um investimento desnecessário de verbas públicas, fortalecendo as condições de desigualdade para as crianças residentes em áreas campestres.

Quando perguntado às mães entrevistadas sobre as políticas públicas e os direitos constitucionais para as crianças de 0 a 3 anos todas as mães entrevistadas afirmaram não conhecer

ou não se recordar de nenhum, mas que acreditam existir pois em suas concepções todos os brasileiros gozam de benefícios e para as crianças não poderiam ser diferentes. Isto é perceptível na fala de uma das entrevistadas, “Não sou muito de política, mas acho que sempre existe, como tem a escola normal tem a creche [...] pelo governo deve ter, tantas coisas que tem, não vai ter o ensino para uma criança? (J.C. 45 anos – mãe de uma criança de 02 anos)

Com a afirmação desta mãe observa-se nitidamente como as populações do campo estão poucos informadas sobre os atos constitucionais, principalmente aqueles que não estão disponíveis no seu entorno, embora estejam engajados em movimentos de luta e resistência coletiva como o MST. As falas das mães evidenciam que há pouca discussão sobre os direitos da Educação para as crianças pequenas, embora se tenha movimento em favor da estruturação de uma escola de educação básica no assentamento Butiá, conforme referenciado anteriormente nesta pesquisa.

Apesar dos avanços da legislação para área rural e as escolas do campo, as colocações proferidas pelas mães entrevistadas manifestam que a divulgação dos Direitos já adquiridos, parece não lhes permear o cotidiano, fato que pode ser um agravante na falta de articulação das mães para pressionar o poder público.

Contrariando este desconhecimento dos direitos já previstos em lei, está o conhecimento e a informação das prerrogativas que constituem os deveres das famílias, em relação às crianças pequenas principalmente quando se refere a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola, fato este confirmado no relato de L.P.:

Causa medo né, porque você cria eles dentro de um, e aí, daqui a pouco você é obrigado! Você não tem nem o direito de escolher! Você é obrigado a mandar, porque a lei obriga! Então se ela fizer quatro anos e eu não mandar eu sei que alguém vai bater aqui [...]. Não é só isso que tinha que ser, porque que nem diz o outro, a gente tem que analisar a realidade. [...] eu não sei se vou mandar ela com quatro anos, nem que seja obrigado, eu não tenho ainda, tiver que brigar, brigamos, mas eu não consigo imaginar ainda assim, e até porque infelizmente vira uma obrigatoriedade. (28 anos, mãe de uma criança de 02 anos).

Apesar de todas as mães possuírem conhecimento sobre a obrigatoriedade de escolarização na etapa da pré-escola, notadamente há posições contrárias a este fato, posição esta que não acontece pela falta de reconhecimento da importância que esta etapa possui para o desenvolvimento integral das crianças, mas sim pelas situações sofríveis em que as crianças estão expostas diariamente ao utilizar o transporte escolar em estradas de chão batido, sem assentos adaptados ao tamanho das crianças, sem cinto de segurança e sem um adulto responsável por ajudar o motorista nos cuidados com trabalho infantil, como denunciado neste outro relato a seguir:

É sofrimento! [...] levantar cinco hora da manhã, pra arrumar uma criança e depois ir lá pra creche, ir pra escola, sendo que nós podia ter uma aqui no assentamento, pois

os assentamentos Campo Grande, Edson, Vassoura Branca e Rio da Lagoa é uma comunidade Grande que olha, a quantidade grande de criança que vai para Volta Grande. E as crianças sofrem. Vê quantos anos eles têm, e tem que tá indo, sofrendo! [...]. Tem criança que vai lá longe, pegar o ônibus, pra ir. [...] com o ônibus ir e voltar é sofrimento! O meio dia passa logo (fazendo referência ao período de aula) mas o problema é ir e voltar. [...]. Já prometeram monitor e não têm. [...] Criança coitada vem jogada dentro do ônibus, que ninguém tá lá pra atender [...] pode dormir, pode cochilar, pode cair no chão que eles não estão nem aí!” (J. C. 45 anos – mãe de uma criança de 02 anos).

Dentro do assentamento é uma coisa, eu sei que eu posso ir ali, eu posso ver, conhecer as pessoas que estão cuidando dela, e lá não, eu não sei, tipo, não conheço a vida dos professores, no ônibus é muito perigoso, porque vai crianças de todas as idades, desde a infância até o ensino médio, e a gente vê como tá caminhando a sociedade hoje, o tipo que os jovens estão, não tem respeito, além de correr risco de algum acidente porque não param sentado, ainda aprende coisa que não deve. A gente cuida tanto para ensinar o que é certo, dentro da família, o respeito e aí vai ali no ônibus, ou qualquer né, ela vai aprender coisa que não deve. (L.P. 28 anos, mãe de uma criança de 02 anos).

A ação de deslocamento das crianças de 4 e 5 anos para a escola no contexto pesquisado acontece de forma arbitrária, se por um lado as famílias acreditam que a escola mesmo estando em outro espaço que não é o assentamento possa contribuir para a formação integral das crianças existe uma importante denúncia que o percurso pode provocar intervenções indesejadas no seu desenvolvimento.

Outro ponto a destacar nos relatos destas duas mães é o descumprimento da Resolução nº 2, conforme apresentado anteriormente, em pelo menos dois de seus artigos; no 3º artigo, mais especificamente no parágrafo segundo que praticamente anula a possibilidade de nucleação da Educação Infantil, o que significaria uma proibição total de submeter as crianças em etapas de pré-escola ao transporte escolar visto que estão inseridos na etapa de Educação Infantil. Outro artigo descumprido na utilização do transporte escolar desta mesma resolução é o 8º, em seu parágrafo 1º que estabelece que deverão ser cumpridas as Normas do Código de Trânsito Brasileiro quando se tratar especificamente da Condução de Escolares. Ao apreciarmos as narrativas destas mães em relação à insegurança quanto ao cuidado com as crianças que usufruem do serviço de transporte escolar constata-se que as crianças da comunidade pesquisada estão expostas diariamente à um certo grau de periculosidade.

Pode-se destacar assim, que o transporte escolar em área rural é um complicador para as mães que desejam ter acesso à Educação Infantil nas áreas de assentamento pesquisadas, uma vez que as grandes distâncias entre as residências e as unidades de ensino disponíveis faz desse um serviço indispensável.

Apoiando-se nos relatos das mães entrevistadas, pode-se afirmar que a implantação de escola de Educação Infantil nos assentamentos acaba por contemplar dois aspectos intrinsecamente relacionados: o direito da mãe e principalmente o direito da criança em possuírem disponibilidade de oferta de vaga na modalidade de Educação Infantil.

Ainda se referindo às falas das mães entrevistadas sobre seus anseios de atendimento na escola de Educação Infantil é que além de precisarem recorrer uma longa distância recebem um ensino que, de certa forma, não valoriza a identidade dessas crianças, desconsiderando o modo de viver dos sujeitos, direcionando a educação para outro rumo, bem diferente dos respectivos contextos dos educandos e da perspectiva de uma educação para o povo camponês, uma educação que faz relação com a cultura local e o pertencimento a um grupo social e suas particularidades.

Neste sentido, estas experiências vividas por este pequeno coletivo de famílias, precisam necessariamente ser anunciadas e compartilhadas, como maneira de impulsionar outros sujeitos e outras sujeitas para reflexão sobre o arranjo de escola constituído através dos tempos e que certamente não tem colocado a criança no centro do planejamento, e sim os interesses econômicos que atendem exclusivamente ao capital e o lucro, os quais privam as crianças, indiferentemente da idade do exercício da cidadania.

É urgente organizar momentos coletivos, especialmente entre as mulheres trabalhadoras, dos assentamentos, de comunidades rurais, enfim, dos espaços marginalizados para discutir o que é Educação Infantil do Campo e como construir propostas pedagógicas que retratem a autonomia e a identidade da infância do e no campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever as considerações finais que constituem o último capítulo deste Trabalho de Conclusão de Curso, é importante retomar os objetivos que nortearam esta pesquisa descritos em sua parte introdutória, os quais se propunham a compreender a oferta e a demanda destinadas à Educação Infantil das crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos residentes nos assentamentos da Reforma Agrária Butiá e Edson Soibert no município de Rio Negrinho, Santa Catarina, tendo como objetivos específicos mapear a real demanda e oferta para a Educação Infantil nos referidos assentamentos, aprofundar o referencial bibliográfico sobre a Educação Infantil do Campo e compreender os impactos causados pelo processo de nucleação para a oferta e a demanda dos assentamentos escolhidos para esta pesquisa, Butiá e Edson Soibert.

Através do processo de coleta dos dados e do aprofundamento de elementos teóricos sobre a Educação Infantil no campo e sobre os impactos causados pelo processo de nucleação para a oferta de Educação Infantil nos assentamentos escolhidos para a pesquisa fica evidente que a ausência desta política pública que atende a faixa etária dos 0 aos 3 anos é condicionada pelo processo de nucleação que retirou daquele espaço a escola que ali havia, submetendo as crianças a condições precárias e de sofrimento para que tenham acesso à escola.

Outra implicação ocasionada por este processo excludente é a perda do direito à Educação Infantil nos espaços de assentamento, conforme discorrido no primeiro capítulo desta pesquisa que realiza apontamentos sobre a importância do atendimento da criança em instituições de Educação Infantil, demonstrando aspectos da legislação brasileira que respaldam esta importância como direito universal de toda a população brasileira. Resgataram-se ainda as principais premissas da Educação Infantil do Campo, tanto em seus aspectos legais como também os elementos de luta e de resistência dos movimentos sociais reforçando a importância desta etapa para a infância brasileira, independentemente do local onde reside as crianças pequenas.

As reflexões trazidas no segundo capítulo sobre o processo de nucleação acabam por confirmar que sua implantação ao longo do tempo foi cerceando e privando as crianças do rural brasileiro de grande parte dos benefícios propostos na legislação vigente, expondo ainda, as condições perversas de sobrevivência e de garantia dos poucos direitos assegurados que lhe estão disponíveis, principalmente aqueles que se referem à escolarização. Entende-se, como enfatizado no transcorrer dos estudos deste capítulo que as escolas já fechadas dificilmente voltarão à atividade nos mesmos moldes, mas a resistência precisa continuar motivando a constituição de outros estabelecimentos de ensino para que os pequenos brasileiros não necessitem passar

longas horas deslocando-se de suas comunidades para estudarem, para que também o distanciamento da escola e da família seja amenizado e principalmente que nenhuma criança do rural brasileiro tenha omitido seus direitos principalmente os educacionais por conta de políticas públicas que visam reduzir gastos.

Este estudo, embora ainda embrionário, possibilita a verificação das desigualdades existentes sobre o atendimento de Educação Infantil no Brasil e que estas são acentuadas, principalmente quando se refere à oferta nas áreas rurais, onde a existência de instituições para matrícula das crianças é quase inexistente.

Ao iniciar esta pesquisa, tínhamos como principal intenção compreender sobre os aspectos da oferta e a demanda de educação infantil no campo procurando entender porque e o que faz com que as crianças residentes em área rural possuem menos acesso às instituições de Educação Infantil do que aquelas que residem nas áreas consideradas mais urbanas. Para chegar a tal propósito planejamos entrevistas semiestruturadas utilizando como amostragem 10 famílias que possuíssem crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos residentes nos assentamentos Edson Soibert e Butiá, do distrito de Volta Grande.

Partimos da hipótese de que o não acesso de crianças de 0 a 3 anos, se dá pelo processo de nucleação que centralizou as escolas em uma comunidade impedindo que as crianças que estão mais distantes não tenham acesso à escola e às políticas públicas, perdendo o direito à educação infantil garantido na Constituição Federal.

A questão da nucleação e todo o seu contexto de implantação afetam diretamente nas circunstâncias de oferta de Educação Infantil nos assentamentos pesquisados Conforme relatos das mães nas entrevistas, é perceptível a inexistência de condições para que as crianças pequenas ali residentes possam ser matriculadas, pois, segundo elas não existem condições veiculares de transporte para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, com equipamentos de segurança adequados nos ônibus utilizados, além das indicações familiares de ausência de monitor, más condições de trafegabilidade, longas jornadas percorridas, bem como outras variáveis indicadas, como, por exemplo, a mistura de faixas etárias da infância à adolescência, deixando as mães apreensivas.

Diante disso, é possível inferir que os processos de nucleação das escolas de Educação Básica nos anos iniciais, a qual culminou com o fechamento de inúmeras escolas municipais e estaduais, violam o direito e garantias das crianças na faixa etária da Educação Infantil, no que se refere aos princípios constitucionais, além de afetarem diretamente a identidade cultural dos sujeitos do meio rural que foram atingidos pelas reformas em destaque, sendo que toda a história

educacional acumulada durante o transcorrer dos anos nas instituições de menor porte tende a desaparecer.

Outro argumento utilizado nesta pesquisa como hipótese é que o não acesso à Escola de Educação Infantil na faixa etária dos 0 aos 3 anos pode causar forte impacto no desenvolvimento e aprendizado destas crianças que sem condições de frequentarem instituições educacionais restringem-se à um ambiente familiar onde na maioria das vezes são privados do convívio com outras crianças da mesma faixa etária pelas características dos assentamentos em Rio Negrinho que em sua maioria possuem distância acentuada entre as residências.

Para ponderar sobre esta questão se buscou em referenciais teóricos, bem como nas legislações que regem a educação brasileira embasamento e prerrogativas para análise, sendo possível entender que a oferta de Educação Infantil em espaços rurais, embora seja um direito da criança perpassa por questões de ordem econômica, que visam a contenção de recursos e de verbas, e neste intento, as populações mais prejudicadas são as do campo, pois se considera que a oferta de escolarização próximos às residências está atrelado à altos investimentos por parte dos órgãos governamentais, tornando inviável este atendimento.

Soma-se ainda a negação deste direito o desconhecimento das famílias em relação ao mesmo, e da importância dos processos coletivos de socialização e da interação entre as crianças pequenas no seu desenvolvimento, para além do âmbito familiar, conforme apontado nas conversas com as mães, através dos relatos que possuem dúvidas quanto à qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Essas incertezas se minimizam diante da possibilidade de acesso no próprio assentamento, com características que preservam as vivências do movimento, do contexto, das culturas e o modo de desempenhar as atividades.

Outro fator que contribui para a desconstrução da concepção de cuidado restrito ao seio da família são as necessidades econômicas de trabalhar das mães, seja para o auto-sustento, ou para ajudar o cônjuge na geração de renda, seja na própria propriedade ou desempenhando atividades fora dela fazendo com que as mães optem: ou levam filhos ainda muito pequenos para o trabalho e o submetem a situações de desconforto, como frio, calor, ou até mesmo alimentação inadequada; ou param de trabalhar para cuidar deles.

As questões que contribuem para a formação deste quadro da não valorização da educação para as crianças nos primeiros anos de vida para a área rural pesquisada estão relacionadas principalmente ao desinteresse do poder público local com a educação infantil em área rural, principalmente à creche; descumprimento da legislação, falta de investimento na construção de creches; falta de divulgação dos direitos sobre a educação infantil e desconhecimento total por

parte da população da legislação que assegura o direito à educação desde a Constituição Federal de 1988.

Assim, para a existência de oferta de Educação Infantil, nas áreas rurais de assentamento em Rio Negrinho é necessário ampliar a divulgação dos direitos à educação infantil, de forma que os pais ou responsáveis pelas crianças possam reivindicar os direitos para esta faixa etária, junto aos órgãos públicos, podendo assim, ampliar a estruturação de creches de qualidade em áreas rurais.

Outro ponto que merece destaque em relação à Educação Infantil Brasileira em área rural é o abismo existente entre o Brasil legal e o Brasil real, retratado nesta pesquisa, tanto em relação ao referencial teórico e principalmente nos relatos das mães assentadas sobre a vida de suas famílias, de seus filhos e principalmente das crianças pequenas que vivem em áreas rurais e não têm suas vidas permeadas pela legislação educacional avançada, ou nem ao menos sabem de sua existência.

Em certa medida o que se percebe é que os espaços campestres foram esquecidos e conseqüentemente as crianças de 0 a 3 anos que ali residem, onde, apesar dos avanços da legislação ainda persistem as desigualdades e a necessidade de intensificar os trabalhos que dão visibilidade às necessidades reais das pessoas que lá vivem.

Durante a realização deste trabalho de Término de Curso foi possível verificar também que os estudos que contemplam a educação infantil em área rural são escassos, bem como a disposição de dados estatísticos sobre a infância nos assentamentos da reforma agrária. Dessa forma, entende-se que as crianças pequenas, independentemente da localização de seu domicílio, rural ou urbana, da cor/raça, devem ser tratadas com igualdade ou respeito pela sociedade e ter as mesmas oportunidades e direitos assegurados.

Compreende-se então, que novos estudos são necessários para a etapa de Educação Infantil ampliando a visibilidade das crianças residentes em área rural, contribuindo assim, para melhor entendimento dos contornos que cercam a realidade infantil campestre e para efetivação dos direitos das crianças pequenas, instituídas por lei. É necessário também ampliar a divulgação da legislação educacional para os indivíduos residentes no campo, de forma que se articulem e busquem seus direitos.

As argumentações das famílias na área rural pesquisada permitem inferir que a falta de acesso à creche dificulta ou impede o trabalho das mães, principalmente aquelas que possuem filhos até 03 anos de idade.

Em guisa de conclusão é possível afirmar que a dívida brasileira com as crianças pequenas do campo é enorme, e que apesar da garantia após a Constituição Federal de 1988,

prevendo a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado assegurar com absoluta prioridade a Educação, direito reafirmado pelos compromissos da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no início dos anos 2000, com a qualidade da oferta e a valorização da diversidade na Educação Infantil, a situação das crianças residentes ainda é precária. Continuarei acreditando na possibilidade de Educação Infantil do e no Campo, ofertada próximo ao local onde as crianças residem. Este é o início de um diálogo, traçado durante minha trajetória acadêmica/docente, espero que esta pesquisa e minha caminhada prossigam, compartilhando a trajetória na busca por oferta de Educação Infantil no Campo para todas as crianças, laica e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete R. G. **Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990**. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI. Reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- ARENHART, Deise. **A MÍSTICA, A LUTA E O TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO CONQUISTA NA FRONTEIRA: SIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÕES INFANTIS**, v. 1. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: 4ª Ed, Vozes, 2009.
- BAIL, Osmair. **Prédios Públicos de Nossa Cidade: Quem foi Pedro Henrique Berkenbrock?**. Rio Negrinho no Passado. Rio Negrinho, 2010. 1 p. Disponível em: http://blogdoosmairbail.blogspot.com/2014/08/predios-publicos-de-nossa-cidade-quem_18.html. Acesso em: 21 Jan. 2020.
- BAIL, Osmair. **Educandário Santa Terezinha de Rio Negrinho**. Rio Negrinho no Passado. Rio Negrinho, 2010. 1 p. Disponível em: <http://blogdoosmairbail.blogspot.com/2010/02/educandario-santa-terezinha.html>. Acesso em: 21 Jan. 2020.
- BAIL, Osmair. **Personagens de nossa história: Paul Erich Weick e Pedro Henrique Berkembrock!**. Rio Negrinho do passado. Rio Negrinho, 2010. 1 p. Disponível em: <http://blogdoosmairbail.blogspot.com/2010/11/paul-erich-weick-e-pedro-henrique.html>. Acesso em: 21 Jan. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Oferta e demanda de educação infantil no campo** Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GEHLEN,IVALDO; FERNANDES, Susana Beatriz. **A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários**. In: Oferta e demanda de educação infantil no campo / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2012.
- BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BOTH, I. J. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1997
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3/2005, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

_____. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.**

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF. 1990.

_____. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. **Diretrizes Operacionais para as escolas de educação Básica do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECADI, Brasília: MEC, 2002

_____. **diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo** Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECADI, Brasília: MEC, 2008

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE, 2009.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2009

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2006

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica, Censo Escolar 2004 a 2014.** MEC/INEP. Brasília. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 17/12/2019.

_____. **Lei 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. 2001 -2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso: 17/12/2019.

_____. **Lei 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17/12/2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em 17 dez 2019.

CARMO, E. S. do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó/Pa**. Dissertação 155 (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2010.

CONDE, Soraya Franzoni. **A ESCOLA E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NA FUMICULTURA CATARINENSE**. Florianópolis, v. 1, f. 192, 2012, p. 75 - 157. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. p. 1123-1138. 2009.

FREITAS, Maria Natalina. HAGES, Salomão Antonio Mufarrej. TUVERRI, Ana Célia da Silva. **Entre rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais**. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et. al (Org). Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012

INEP/ MEC/. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2010.

IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em 20 dez 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARIM, Liege. **Interações em Sala de Aula: Vinculações Afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon**. Curitiba, 2012, p. 49 - 60. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

LIMA, L.P.; SILVA, A.P.S. **Educação infantil no campo: o atendimento em um município de Minas Gerais-Brasil**. Revista Nuances: Estudos sobre Educação. V. 26, nº 2. P. 132-148, 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3468/3070>. Acesso em 28 ago 2018.

KRAMER, S. **Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin**. In: KRAMER; LEITE (Org.). Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papius, 2001. 5ª Ed. p. 13-38.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília – DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.

MARCHETTI, Rafaela . **Obrigatoriedade de Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade: percepção dos educadores e familiares**. São Carlos, v. 1, f. 99, 2015, p. 13 - 34. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos Ufscar.

MATOS, Margarete de . **Fechamento das Escolas do Campo: Impactos no Assentamento Conquista de Sepé** , v. 1, f. 7. Artigo (Educação do Campo) - Instituto Federal Catarinense IFC, Abelardo Luz, 2018

MEURER, Cleusa Maria Antunes. **CRECHE DOMICILIAR: Nem escola, Nem família**. Florianópolis, 1994. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas Públicas**. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Marcha repudia fechamento das escolas do Campo. Publicado em 05/09/2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/09/05>. Acesso em 31 dez de 2019.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as políticas públicas**. Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação. 1ª edição. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2014.

NARDI, Elton Luiz. **Descentralização na gestão e autonomia da escola: orientações da Cepal para a reorganização institucional da educação**. Roteiro, Joaçaba, v.35, n.2, jul./dez. 2010.

NOGUEIRA-MARTINS M.C.F.; BÓGUS C.M. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. São Paulo, v. 13, n. 3, 2004. p. 44-57.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. **A Nucleação de Escolas Rurais: alguns elementos para reflexão**. In: I encontro de pesquisa e práticas em educação do campo da Paraíba. João Pessoa, Centro de Educação UFPB, 2011. Disponível em: <http://www.ieppepcb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/04.pdf>. Acessado

em 20 dez 2019. .

OLIVEIRA, Katia Lucena Alves de. **Política de Nucleação de Escolas do Meio Rural: Repercussões em Comunidades do Oeste Catarinense**. Programa de Pós-graduação em Educação, UNOESC, Joaçaba, 2018.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Maria Carmem Silveira Barbosa et al. organizadoras – Porto Alegre: Evngraf, 2012. p. 108 – 151

RIO NEGRINHO. Prefeitura Municipal de . Decreto nº 61, de 01 de novembro de 1977. **Diário Oficial da União**. Rio Negrinho, 01 de novembro de 1977.

RIO NEGRINHO. Prefeitura Municipal de . Decreto nº 183, de 01 de março de 1979. **Diário Oficial da União**. Rio Negrinho, 01 de março de 1979

RIO NEGRINHO. Prefeitura Municipal de . Decreto nº 7419, de 10 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**. Rio Negrinho, 10 de abril de 2002

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Maria Carmem Silveira Barbosa et al. organizadoras – Porto Alegre: Evngraf, 2012. p. 13 - 69

ROSSETO, Edna R. Araujo; SILVA, Flávia Tereza. **Ciranda Infantil**. In. CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo; FROGOTTO, Gaudencio (Orgs.). **Dicionário da Educação Do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Erton Kleiton Cabral dos; BEZERRA, Adma Soares. **EDUCAÇÃO NO CAMPO E INFÂNCIA: práticas educativas nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. I Encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba. 2011.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos ; SILVA, Isabel de Oliveira e . **Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social**. Scielo. São Paulo, 2016. 20 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0131.pdf>. Acesso em: 23 Jan. 2020.

SEBRAE/SANTA CATARINA. Santa Catarina em Números: Rio Negrinho. Florianópolis, Sebrae/SC, 2010, 117p.

SILVA, Sandra Souza da. **O processo de nucleação da Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá – Sudeste do Pará**. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, PA. 2015.

TAFAREL, C. Z. ; MOLINA, M. C. **POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**. In: CALDART *et al.* (orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 569 a 576.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996

TENÓRIO, Edel Moraes; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej.
Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DE SANTA CATARINA. Creche e Pré-escola: **Monitoramento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação.** Santa Catarina, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada.

1. Quantas pessoas moram na residência com a família?
2. Quantos filhos com idade entre 0 à 3 anos possuem? E de 4 à 6 anos?
3. A família desenvolve atividades remuneradas? Quais?
4. Quem fica responsável pela criança enquanto os pais trabalham?
5. Como a família avalia a importância da oferta de escola de Educação Infantil próximo a residência? Por quê?
6. Conhecem a importância dos processos educacionais vivenciados pela criança na Educação Infantil?
7. Conhecem as políticas públicas e os direitos constitucionais para a infância?
8. Como a família interpreta, avalia ou reage diante do fato da criança aos 4 anos Qual a interpretação a famílias diante do fato de a criança aos 4 anos necessitarem utilizar o transporte escolar para acessar a escola?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Famílias de Agricultores Assentados da Reforma Agrária dos Assentamentos Butiá e Edson Soibert

Título da Pesquisa: “**EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO**: um estudo sobre a Oferta e a Demanda nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Rio Negrinho – Santa Catarina ”

Pesquisadores:

Josiane Carine Kwitschal (acadêmica)

Telefone: (47) 99626 7956- Email: josi.kwitschal@gmail.com

Prof. Orientador:

Dra. Soraya Franzoni Conde

Telefone: (48) 984323888 Email: sorayafconde@gmail.com

Local de realização da pesquisa:

Residências dos Moradores Assentados do assentamento Butiá e Edson Soibert no Distrito de Volta Grande – Município de Rio Negrinho – Santa Catarina

Informações ao Participante

Desde já agradecemos a atenção e participação na pesquisa, que tem como objetivo geral compreender a oferta e a demanda destinadas à Educação Infantil na faixa etária dos 0 aos 3 anos residentes nos assentamentos da reforma agrária Butiá e Edson Soibert no município de Rio Negrinho – Santa Catarina.

O critério de inclusão para participação nesta etapa consiste na premissa de que os participantes sejam residentes nas áreas destes dois assentamentos (Butiá e Edson Soibert)

Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário responder a uma entrevista semi-estruturada que consiste no diálogo sobre algumas questões previamente estabelecidas, sua participação no estudo consistirá em participar na discussão sobre estas questões com perguntas orais feitas pela pesquisadora. A entrevista/coleta de dados terá uma duração de mais ou 45 minutos e será gravada para posterior sistematização dos dados. A participação será anônima, preservando sua identificação pessoal.

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade. A sua participação é voluntária e você pode desistir desta participação a qualquer momento, apenas avisando a pesquisadora esta decisão. Estão garantidas todas as informações que você queira antes, durante e depois do estudo.

A sua identidade será preservada, e cada indivíduo será identificado por meio de um código composto por letras. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será a produção de informações que serão úteis para a discussão dos resultados referente a importância da oferta de Educação Infantil, garantido desde a infância para todas as crianças brasileiras.

O conteúdo final da pesquisa estará disponível mediante sua divulgação acadêmica pública. A pesquisa também minimiza qualquer risco a você e à pesquisadora por meio do presente termo.

A pesquisadora Josiane Carine Kwitschal (RG: 3.830.943), licencianda em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, é a responsável pela coleta de dados e poderá ser contatada no seguinte telefone: (47) 996267956 ou por e-mail: josi.kwitschal@gmail.com, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar direta (ou indiretamente), adicionalmente, declaro ter compreendido os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Assinatura do Participante

Data de Nascimento ___/___/___

Josiane Carine Kwitschal – Pesquisadora, acadêmica - UFSC

Rio Negrinho, 07 de janeiro de 2020.