



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CYNTHIA NALILA SOUZA SILVA

**CENAS DO CAMPO: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ASSENTAMENTO
DE VILA NOVA- SANTA ROSA DO SUL-SC**

Araranguá – SC

2014

Cynthia Nalila Souza Silva

**CENAS DO CAMPO: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ASSENTAMENTO
DE VILA NOVA- SANTA ROSA DO SUL-SC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Soraya Franzoni Conde

Araranguá – SC

2014

Cynthia Nalila Souza Silva

**CENAS DO CAMPO: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ASSENTAMENTO
DE VILA NOVA- SANTA ROSA DO SUL-SC**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Araranguá, 13 de setembro de 2014.

Prof.^a Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Soraya Franzoni Conde

Membro:

Membro:

Suplente:

Para MEL e para todas as crianças de Vila Nova!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, do NDI/UFSC. Foi um tempo de convívio agradável e de aprendizados significativos. Aos professores, agradeço a oportunidade e os cumprimentos pela dedicação e pela qualidade que imprimiram às aulas, seja nas interlocuções com a turma, seja na seleção criteriosa e atualizada dos temas abordados. Obrigada também à Deuza, pela dedicação e paciência com todos nós!

À professora Soraya Conde Franzoni, orientadora deste trabalho, quero agradecer a confiança que depositou na minha proposta de refletir sobre Educação do Campo, tema que nos instiga e nos motiva de maneira intensa. Grata pelos diálogos e pelos caminhos apontados!

Aos colegas de turma, agradeço pela troca de experiências e saberes partilhados de maneira tão generosa e amigável; pelos divertidos momentos de intervalos; pelas amizades que perduram! Rita, Andreia e Ester: que alegria conhecer vocês!

Também agradeço à Coordenação Geral de Extensão do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio, especialmente ao meu colega e chefe Éliton Pires, que me apoiou na busca desta capacitação e me concedeu tempo e condições para que eu me dedicasse aos estudos. Além de estimado colega, ele é um grande companheiro em várias ações de extensão que temos empreendido no sul de Santa Catarina.

Obrigada também à Jaqueline Pozzer Gallina, por possibilitar o acesso ao acervo do Museu do Instituto Federal Catarinense. Por meio de seu incansável trabalho de pesquisadora, o MIFC preserva a história local de maneira belíssima e muito viva.

Agradeço imensamente à Edna Matos, Suzi Possamai Moraes e Eroni Martins, mulheres valorosas que abraçaram a ideia e contribuíram decisivamente para a realização da pesquisa. Obrigada pelo desprendimento, dedicação, entusiasmo! Faço-as representar todas as famílias de Vila Nova que participaram da pesquisa e todas as crianças para as quais este trabalho foi feito. Obrigada por me receberem e confiarem nos meus objetivos!

Não sei como se agradece às pedras preciosas, mas para Marília, Elisa e Livia, minhas três joias raras, quero dizer da minha gratidão por me ensinarem, dia após dia, que mãe é sempre professora, mas também eterna aprendiz!

Acima de tudo, agradeço a Deus Pai Todo Poderoso, de tudo o Criador! “É o Senhor que me leva a caminhar!”

“O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.

...

O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar de Portugal
Toda gente sabe disso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia”.

(Fernando Pessoa em Alberto Caeiro)

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Percentual de matrículas de crianças de 0 a 6 anos em creche ou escola que utilizam transporte escolar público, por idade, localização e moradia 24
- Quadro 2** - Principais eventos que contribuíram para a legitimação da E.I. do Campo .. 27
- Quadro 3** - Relação idade/escolaridade dos membros das famílias pesquisadas 40
- Quadro 4** - Respostas das famílias à pergunta: Há ações que poderiam ser empreendidas para melhorar a contribuição da escola para a comunidade?... 43
- Quadro 5** - Oferta da Educação Básica em Vila Nova 44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Mapa de localização de Santa Rosa do Sul na região da AMESC	32
Figura 2-	Professora com a primeira turma de alunos da escola de Vila Nova - 1989	38
Figura 3-	Professora e alunos em momento de atividade pedagógica – 1989	39
Figura 4-	Área aberta destinada ao lanche.....	46
Figura 5-	Sala de aula em momento de atendimento da classe multisseriada	47
Figura 6-	Estante com livros à disposição das crianças na sala de E.I.....	47
Figura 7-	Estante com materiais e brinquedos	48
Figura 8-	Parte externa – Fundos da escola	49
Figura 9-	Parte externa – Frente da escola	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fontes de renda das famílias pesquisadas.....	41
Gráfico 2 - Local de permanência da criança.....	42
Gráfico 3 - Contribuição da escola para a comunidade	43

RESUMO

Este trabalho tem como tema central a Educação Infantil do Campo e apresenta uma pesquisa realizada no assentamento de Vila Nova, no município catarinense de Santa Rosa do Sul, mais especificamente sobre a Educação Infantil nesta localidade. Tendo como problema de pesquisa investigar como se apresenta a oferta e a demanda desta etapa da educação na região do assentamento rural de Vila Nova, objetivou-se compreender o contexto histórico em que estão inseridas as crianças desta comunidade rural; descrever a oferta da Educação Infantil na comunidade de Vila Nova; compreender a relação escola/comunidade no que se refere ao atendimento escolar de crianças de 0 a 6 anos. Com base em um referencial teórico que abordou o contexto rural brasileiro e o enfrentamento histórico das questões relativas à Educação; o surgimento da Educação do Campo; a criança camponesa como sujeito de direitos; os documentos legais que têm amparado atualmente a Educação do Campo no Brasil, em especial a Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa do tipo estudo de caso, tendo por objeto de estudo a Educação Infantil em Vila Nova. Os dados foram coletados por meio de questionário dirigido às famílias, entrevistas com trabalhadores da educação e observações *in loco*, com registros de imagens e cenas do ambiente escolar. Os resultados indicam elementos atuais que também caracterizaram a educação no passado de Vila Nova, quando iniciou o funcionamento da única escola da comunidade, especialmente no que diz respeito ao envolvimento das famílias e ao papel social da escola na localidade. A inexistência da oferta do atendimento na creche faz com que a Educação Infantil se traduza apenas pela oferta de uma classe de Pré-Escola, que funciona em uma escola com infraestrutura limitada e distante dos parâmetros de qualidade aconselhados pelo MEC, mas com um trabalho docente que se harmoniza com a cultura local e com o cotidiano das famílias. Fazendo frente à ausência de atendimento de creche, Vila Nova possui, atualmente, 14 crianças que nunca frequentaram a escola, todas elas na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, o que significa demanda para, pelo menos, 01 turma de creche.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	A EDUCAÇÃO E OS EMBATES SOCIAIS NA CENA RURAL	17
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, QUAL ESCOLA É PRECISO?	21
2.2.1	A Educação Infantil do Campo.....	23
2.2.2	Das especificidades do campo.....	25
2.2.3	A Educação do Campo no Brasil atual.....	27
3	METODOLOGIA.....	30
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	30
3.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA	31
3.3	O LOCAL E O OBJETO DE ESTUDO	31
3.4	DELINEAMENTO DA PESQUISA E FONTES DE EVIDÊNCIAS	32
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	33
4	RESULTADOS	34
4.1	VILA NOVA: DO PASSADO AO PRESENTE, A COMPREENSÃO DO CONTEXTO.....	34
4.2	AS CRIANÇAS DE AGORA E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM VILA NOVA.....	39
4.2.1	A oferta.....	43
4.2.2	O espaço e o lugar da Educação Infantil em Vila Nova.....	44
4.2.3	O trabalho docente.....	48
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
6	BIBLIOGRAFIA.....	53
	APÊNDICE	56

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem ocupado seu lugar nas discussões sobre a educação brasileira, muito provavelmente como resposta aos movimentos sociais originários da luta camponesa, a uma nova compreensão sobre o rural e à valorização do espaço, da história e da cultura como elementos essenciais na formação do sujeito. Neste sentido, Souza (2010, p. 81) diz que “é na prática dos coletivos consolidados historicamente e daqueles que se organizam no momento presente que a educação do campo ganha força”.

Analisada em seu conjunto, a Educação do Campo se traduz pela natureza complexa dos aspectos que nela estão contidos, considerando que

é muito mais do que educação escolar o que está em questão: é a vida na terra; é o aprendizado da política; é a experiência coletiva que mostra que a formação humana é necessária e viável; é a intensificação das lutas sociais e políticas na construção de um projeto político em que o bem comum é definido pela comunidade e não pelos estrategistas governamentais (SOUZA, 2010, p. 81-82).

Um recorte sobre a Educação Infantil¹ na Educação do Campo, por sua vez, não diminui esta complexidade. Ao contrário, nos apresenta uma relação inversamente proporcional, pois diminui-se o âmbito da observação, ao mesmo tempo em que se amplia consideravelmente o conjunto de especificidades e a teia de fatores que se entrelaçam para compor um cenário de dificuldades. Rosemberg e Artes (2012), em estudo que trata sobre a Educação Infantil nas escolas rurais brasileiras, colocam em evidência dados do Censo Demográfico de 2010, os quais demonstram que aproximadamente 60,5% das crianças de área rural estão, segundo as autoras, “fora do lugar”, ora porque as suas idades não coincidem com a etapa da educação em que estão matriculadas, ora porque os locais de estudo não coincidem com aqueles de suas residências. Além disso, há “uma oferta reduzida associada a sua baixa qualidade” (ROSEMBERG e ARTES, 2010, p. 54), o que torna a Educação Infantil na Educação do Campo um recorte instigante, urgente e permeado por muitas indagações.

Este estudo se instala no âmbito deste recorte e, sem perder de vista os aspectos que

1

Conforme definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEIs-, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados ou supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social (BRASIL, 2009).

configuram a Educação do Campo no Brasil, busca examinar mais especificamente a Educação Infantil ofertada neste contexto, tendo como fio condutor das discussões a relação dialética, marcada pelas lutas de classes, que se estabelece entre o campo, a escola e a criança enquanto sujeito social e de direitos. Partindo deste pressuposto, empreendemos uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a Educação Infantil ofertada em um assentamento rural localizado na comunidade rural de Vila Nova, no município de Santa Rosa do Sul, no extremo sul do estado de Santa Catarina.

Alguns aspectos merecem ser evidenciados como balizadores da proposta de pesquisa. O primeiro aspecto diz respeito à trajetória histórica dos sujeitos que compõem a comunidade, desde o início do assentamento até os dias atuais, de maneira específica no que se refere à Educação Infantil, sua oferta na escola e a demanda existente em Vila Nova. O segundo aspecto refere-se à relação que se estabelece entre estes sujeitos e os avanços alcançados pela E.I. brasileira, partindo-se do princípio de que é a partir da consciência destas conquistas que os indivíduos conseguirão exercer plenamente seus direitos.

Neste sentido, o problema de pesquisa que suscitou o estudo foi o seguinte: Considerando o que recomenda a legislação que rege a Educação Infantil do Campo na atualidade, como se apresenta a oferta e a demanda desta etapa da educação na região do assentamento rural de Vila Nova?

Assim, o estudo teve como objetivo geral conhecer a oferta e a demanda da E.I. na região do assentamento rural de Vila Nova, em Santa Rosa do Sul-SC. Partindo deste objetivo mais amplo, estabelecemos outros, mais específicos, que nortearam a conduta metodológica da pesquisa: a) compreender o contexto histórico em que estão inseridas as crianças desta comunidade rural, buscando perceber elementos do passado e do presente; b) descrever a oferta da Educação Infantil na comunidade de Vila Nova, no que se refere ao número de matrículas, etapas ofertadas, infraestrutura, condições de trabalho docente, entre outros elementos; c) identificar, nesta oferta, as possibilidades e limitações para que se alcance uma E.I. do campo que atenda ao que preconiza a legislação; d) pesquisar a demanda para E.I. existente em Vila Nova, buscando compreender a relação escola/comunidade no que se refere ao atendimento escolar de crianças de 0 a 6 anos.

A motivação e a justificativa para a realização do estudo encontram-se em aspectos teóricos e práticos.

Sobre a questão da teoria, lembramos Minayo (2011, p. 16) que diz: “os conhecimentos foram construídos cientificamente sobre determinando assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de nós e lançam luz sobre nossa pesquisa”, o que leva à

compreensão de que novos estudos podem ampliar o conhecimento sobre aspectos já investigados. Assim, do ponto de vista teórico, pesquisar o contexto em que acontece a Educação Infantil do Campo pode contribuir para o diálogo entre a etapa Educação Infantil e a modalidade Educação do Campo, diálogo que, conforme expressam Rivero e Conde (2011, p. 83), “é quase inexistente”. Na esteira deste propósito, a contribuição também pode ocorrer no sentido de ratificar a importância da aproximação entre a proposta pedagógica e a realidade do contexto campesino, pois o direito destes sujeitos à educação se concretiza pela “vinculação dos conteúdos à realidade dos educandos” (MOLINA, 2010, p. 108), mas muitas vezes este fator fica esquecido em meio a evidente urbanização da escola. Cabe, então, revisitar dados numéricos que tragam à lume as diferenças urbano/rural (SOUZA, 2010); compreender as conquistas da Educação do Campo como resultado da luta da classe trabalhadora rural (MOLINA, 2010); tomar as Diretrizes Curriculares Nacionais como referencial para analisar a qualidade do que está sendo oferecido para as crianças do campo. Estes aspectos citados frequentam a agenda pública de discussões sobre o assunto e, portanto, amparam a justificativa do estudo sob o aspecto teórico.

Já no que se refere ao aspecto prático, Minayo (2011) diz que um problema intelectual deriva, sempre, de um problema de vida prática e acrescenta: “as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (2011, p.16). Assim, encontramos a justificativa prática para esta pesquisa na necessidade de fortalecer o papel da escola na comunidade de Vila Nova, tanto no sentido do aprimoramento do trabalho pedagógico que ali se desenvolve, quanto no que se refere a sua relação com os sujeitos que ali vivem. A Escola de Educação Básica Irmã Inês Ogliari, ou “escolinha”, como é afetivamente chamada por toda a comunidade, foi instalada para atender aos alunos de Vila Nova, inicialmente no ensino fundamental e, posteriormente, também na Educação Infantil. Após anos de funcionamento, houve seguidas manifestações, por parte do sistema municipal de ensino, no sentido de deliberar sobre o seu fechamento, sendo que as razões para essa decisão administrativa estavam amparadas em múltiplos fatores: a) o baixo número de crianças para a educação infantil²; b) o custo financeiro para manter os profissionais da educação (professora, merendeira) para esse número reduzido de crianças; c) as condições das instalações da “escolinha”, com necessidade de reformas e aquisições, o que se tornaria oneroso, em função do baixo número de alunos; d) a possibilidade de transporte escolar,

² Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, atualmente, 07 crianças da comunidade estão matriculadas na Pré-Escola.

levando as crianças para a escola de outra comunidade, também rural, distante aproximadamente 15 km, porém com melhores condições de infraestrutura e de recursos humanos; e) a facilidade de oferecer, com a nucleação, um número maior de profissionais e em áreas diversas, como educação física, artes e idiomas, para atender todas as crianças, inclusive da Educação Infantil.

Não se pode deixar de relatar que, de fato, as questões enumeradas pelo município se faziam evidentes quando da observação do caso. Em especial, pode-se salientar as precárias condições das instalações: prédio depredado e sem manutenção; móveis sem pintura e atacados pelo cupim; entorno sem nenhum elemento pedagógico, de lazer ou recreação; entre outros. Pode-se somar a isso o desânimo e o desamparo das profissionais que ali trabalhavam (01 professora e 01 merendeira), pois não tinham recursos nem apoio para melhorar a situação estabelecida, ao mesmo tempo que tinham seu trabalho desconsiderado e sob a ameaça de ser transferido para outro local.

Em contraponto aos argumentos do sistema municipal de ensino, surgiu um movimento da comunidade no sentido de impedir o fechamento, levando alguns pais e os líderes comunitários a procurar alternativas que mantivessem a EEBIIO em funcionamento não só para os alunos da Educação Infantil, mas também para a primeira série do ensino fundamental³. Atualmente, com a Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que acrescenta parágrafo único ao artigo 28º da LDB, a possibilidade de fechamento está vinculada à manifestação do interesse da comunidade, conforme se lê em seu texto:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a **manifestação da comunidade escolar.**" (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No entanto, não basta manter a escola aberta apenas por força de lei. É preciso garantir a qualidade do ensino, o aprimoramento da proposta curricular, o apoio a ação docente, entre outros fatores. É preciso também investigar em que medida a comunidade é ciente das políticas públicas e da legislação que já existem para assegurar o direito à Educação do Campo. Neste sentido, este estudo pode contribuir positivamente, em especial no que se refere à Educação Infantil que é ofertada nesta comunidade.

Com base no problema de pesquisa apresentado, nos objetivos definidos para o estudo

³ Desde o ano de 2012, a Escola de Vila Nova atendia apenas crianças de Educação Infantil, sendo que as demais eram encaminhadas, pelo transporte escolar, a outras comunidades. A partir de 2013, passou a atender também a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental (ver quadro de matrículas, à página 42 deste trabalho).

e nos motivos que o justificam, o trabalho foi organizado em capítulos, sendo o primeiro, este introdutório. O segundo capítulo traz um referencial teórico construído para embasar as discussões posteriores e, conforme já mencionado no início desta introdução, tem foco na relação que se estabelece entre campo, escola e criança. O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada para conduzir o estudo, citando o tipo de pesquisa, caracterizando o campo de estudo, determinando os sujeitos envolvidos, as fontes e instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos metodológicos. O quarto capítulo apresenta a sistematização dos dados obtidos, bem como a discussão, a partir do referencial teórico, destes achados da pesquisa. Por fim, o trabalho apresenta considerações finais acerca do tema estudado, em busca de responder ao problema que motivou o estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O tema da Educação Infantil do Campo é permeado por diversos fatores que lhe conferem um caráter histórico, social e político e, portanto, a abordagem desta temática requer revisitar questões que lhe são fundantes e que contribuem para explicar os fenômenos que a compõem. Neste capítulo, estão referenciados três aspectos que permeiam a contextualização do tema. O primeiro, refere-se ao contexto rural brasileiro e o enfrentamento histórico das questões relativas à Educação; O segundo, aborda o surgimento da Educação do Campo e a criança camponesa como sujeito de direitos; o terceiro aspecto apresenta alguns documentos legais que têm amparado atualmente a Educação do Campo no Brasil, em especial a Educação Infantil.

2.1 A EDUCAÇÃO E OS EMBATES SOCIAIS NA CENA RURAL

*Herdei um campo onde o patrão é rei,
tendo poderes sobre o pão e as águas,
onde, esquecido, vive o peão sem leis,
de pés descalços, cabrestando mágoas!*
(FRÓIS e DARDE, 1990)

Dentre todos os rótulos que o campo brasileiro tem enfrentado, um dos que mais deixou matizes negativas foi aquele que definiu o rural como “ lugar de atraso”. Silva (2012) lembra que esta caracterização ganhou força logo após o período da Segunda Guerra Mundial, por conta do avanço do processo de industrialização, com a conseqüente urbanização acelerada que levou para as periferias urbanas um grande contingente da população rural. Assim, a partir da década de 1930, o foco do interesse econômico deixa de ser a produção extrativista e agrícola para voltar-se à indústria, provocando o desmerecimento da vida camponesa.

Neste sentido, diz o autor:

Em nome de uma pseudossupremacia da vida urbana, nega-se explícita ou veladamente aquilo que não reflete a imagem da cidade. Assim, os sujeitos sociais do campo, como pequenos agricultores, quebradeiras de coco, entre outros, têm sua existência diminuída ou ignorada nas representações simbólicas dominantes (SILVA, 2012, p. 16).

No curso deste processo de urbanização, o incremento da produção agrícola, que antes era obtido por meio da ampliação de áreas para cultivo, passa a acontecer pela adoção dos

chamados pacotes tecnológicos, onde se incluem maquinário, insumos agrícolas, financiamento público e assistência técnica (SILVA, 2012). A Revolução Verde⁴, como foi denominado o movimento que determinava as novas formas de produtividade agrícola neste período (OCTAVIANO, 2010), trouxe uma outra realidade para a população do campo: era preciso passar do fazer historicamente construído para a prática inovadora determinada pelo avanço tecnológico.

A entrada do Brasil no circuito mundial do capitalismo faz aumentar consideravelmente essa produtividade da agropecuária, porém às custas do uso dos pacotes tecnológicos que não necessitavam de mão de obra, mas sim de maquinários e insumos, o que veio a favorecer um êxodo rural gigantesco (OLIVEIRA, 2011).

Assim, conforme afirma Peixer (2011, p. 44), na dualidade campo/cidade observada na formação do Estado brasileiro, “o campo ocupa um espaço periférico, secundário, quase invisível nas ideologias de urbanização e desenvolvimento”, contribuindo para o anonimato das populações camponesas e para a conotação de campo como “espaço vazio, a disposição dos empreendimentos capitalistas”.

Este processo assolou o pequeno agricultor, mas tratou de proteger a hegemonia dos grandes proprietários de terras, uma vez que “de um lado os industriais puderam fazer a industrialização substituidora de importações, de outro, os donos de terras, que permaneciam com suas terras, puderam continuar produzindo aqueles produtos [...] que o capitalismo mundial demandava” (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Neste contexto, o desenvolvimento rural no Brasil assumiu um caráter compensatório, caracterizando-se por um conjunto de políticas “destinadas à intervenções nas regiões rurais pobres que não conseguiam se integrar ao processo de modernização agrícola via substituição de fatores de produção considerados atrasados”(NAVARRO APUD SHENEIDER, 2010, p. 512).

Foi somente na década de 1990 que a discussão desenvolvimentista em torno do rural ganha novos rumos, com a retomada da questão sob a influência das transformações sociais e políticas (SCHNEIDER, 2010), muito embora seja necessário considerar o que aponta Oliveira (2010, p. 65), ao afirmar que no Brasil atual a posse da terra ainda é vinculada à

⁴ A Revolução Verde, ocorrida a partir da década de 1960, caracterizou-se pela difusão de tecnologias agrícolas, por meio de modernização de técnicas de produção, utilização de maquinários modernos e aplicação de insumos agrícolas. Houve um considerável aumento de produção, especialmente em países menos desenvolvidos, mas acarretou outros problemas, especialmente de ordem social e ambiental (OCTAVIANO, 2010). Atualmente, há uma corrente teórica sustentada por alguns autores que consideram uma segunda Revolução Verde, vivenciada a partir da década de 1990, pela entrada das tecnologias de manipulação genética e de automação, mantendo a submissão do setor produtivo ao setor financeiro (DALMAGRO, 2011).

“expansão de cultivos para a demanda exportadora”, em detrimento do trabalho dos pequenos agricultores.

Não é necessário avançar no detalhamento histórico para compreender o caráter hegemônico e de dependência do capital que conduziu o processo de formação do campo brasileiro, no qual a educação, mais especificamente a chamada educação rural, participou como reprodutora da ordem social vigente.

A mídia e o sistema educacional, correspondendo aos requisitos do momento histórico, deram suas contribuições para a formação de uma subjetividade urbanizada, segundo a qual valores, usos e costumes relacionados à vida do campo deviam ser modificados por representarem um mundo arcaico, a ser deixado pra trás. Reforçam-se preconceitos e representações pejorativas do trabalho braçal, oriundos de uma herança elitista, escravocrata e conservadora que até hoje marca nossa sociedade colonizada (SILVA, 2012, p. 16, grifo nosso).

A preocupação com uma escola para o meio rural surgiu a partir dos anos 1920/1930, como política de contenção, em razão do expressivo êxodo em direção às cidades, provocado pelo processo de industrialização urbana. Visando combater o urbanismo e prevenir a desordem social, a educação rural deveria “promover a fixação do homem ao campo”, em busca de um equilíbrio social (VENDRAMINI, 2011, p. 148).

Souza (2008) salienta que, salvo poucas exceções, o modelo de educação rural tinha a concepção de homem do campo como um ser rústico, que necessitava treinamento e educação para, a partir de noções urbanas, alcançar bem estar e condições dignas de vida.

A educação rural, conforme Ribeiro (2012, p. 102), identifica-se como aquela “associada ao modelo capitalista de ocupação da terra” e, portanto, refere-se a uma escola que se propõe a “conservar a relação capital-trabalho no campo”. Segundo a autora, este modelo de educação caracterizou-se pelo não reconhecimento dos agricultores como detentores de saberes e culturas ligadas a terra; pela contribuição para consolidar a adoção do modelo agrícola estrangeiro; pelo controle migratório campo-cidade; pela exclusão social, com a anulação dos saberes e da cultura próprios dos camponeses em favor de um modelo urbanizado para a educação (RIBEIRO, 2012).

Neste contexto, as populações rurais, via de regra, eram entendidas como submissas e de classe social inferior, sendo que as políticas públicas destinadas a este segmento eram provenientes de ideias homogêneas para toda a sociedade brasileira e não tinham compromisso com a identidade social e cultural das populações camponesas (PASUCH e SANTOS, 2012).

A luta pela retomada e reconhecimento do rural como espaço coletivo historicamente construído foi intensificada no final do século XX e encontrou nos movimentos sociais

populares⁵ um de seus maiores pontos de sustentação, levando a escola a repensar-se.

Após 1990, os movimentos sociais, entre os quais destacamos o MST, reconhecem que para a vida e o trabalho no campo, não basta a conquista da terra. É preciso escola, **mas não qualquer escola**. As reivindicações exigem **uma escola coerente com os modos de produção da vida do campo**, atendendo aos interesses da população rural brasileira, em oposição ao agronegócio e ao ruralismo pedagógico da década de 1970 (RIVERO E CONDE, 2011, p. 86, grifo nosso).

É, portanto, em um contexto de lutas sociais que a educação rural cedeu espaço para a educação do campo, a qual, segundo Dalmagro (2011, p. 165) caracteriza-se por ser “a síntese de uma trajetória histórica das populações do campo em luta contra a expropriação de suas terras, seu trabalho, sua cultura, e, neste processo de resistência, tem buscado construir formas alternativas de vida, de trabalho e educação no campo”. Não se trata, portanto, de levar ao meio rural uma educação preconcebida pela perspectiva urbana e de dominação, mas de deixar que se construa no campo uma educação identitária, com respeito à história e à cultura dos povos camponeses.

Sobre isso, afirma Caldart (2010, p. 147):

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado das coisas*, produzido pelos trabalhadores pobres do campo, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina essa sua condição de falta (grifos da autora).

A partir da luta dos movimentos sociais, do pensamento democrático que arejou o discurso educacional brasileiro a partir dos anos 90 e da legislação decorrente destes processos, a perspectiva que passa então a capitanear as discussões sobre a educação do campo é aquela de uma necessária relação de identidade com o sujeito que vive no espaço rural. É a partir desta perspectiva que pretende-se estabelecer o diálogo sobre a Educação Infantil do Campo, recorte deste trabalho, sem perder de vista o permanente contexto de luta que se faz presente em sua trajetória.

⁵ Ribeiro (2012, p. 99) define os movimentos sociais como “sujeitos políticos coletivos responsáveis pelas ações que visam transformar a sociedade e a educação” e acrescenta a expressão “populares” para nominar aqueles sujeitos coletivos que lutam pelas classes populares, “na busca de superar os velhos modelos de sociedade e educação que os subordinam”(2012, p. 100). Exemplo destes movimentos populares é a chamada Via Campesina, composta pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST; dos Pequenos Agricultores-MPA; dos Atingidos por Barragens-MAB; das Mulheres Camponesas-MMC; entre outros.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, QUAL ESCOLA É PRECISO?

*“A mim, ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há nas flores. Mostra-me como
as pedras são engraçadas quando a gente as têm na mão e
olha devagar para elas...”*

(F. P. em Alberto Caetano)

Os caminhos para que a criança aprenda e se desenvolva de forma plena e autônoma tem sido o centro dos debates da educação que se dedica à infância. Rocha (2008), ao referir-se à pesquisa com crianças, cita “a construção de um campo de Estudos sobre a Infância”, lembrando que “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural” (2008, p.44), em virtude da heterogeneidade dos contextos que acolhem a infância no Brasil.

Refletir sobre a Educação Infantil brasileira no momento atual é tarefa que não pode acontecer sem que se considere as questões de sua gênese e, principalmente, as condições políticas, econômicas e sociais em que ocorre a formulação das políticas públicas que a conduzem. Kramer et al. (2011), ao abordarem o momento atual da E.I. no Brasil, consideram que há um processo histórico envolvendo esta questão, no qual se pode distinguir duas dimensões:

uma social, política e administrativa – que se foi expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana (KRAMER et al., 2011, p. 71).

Os estudos acerca do processo histórico da EI no Brasil também revelam que os avanços e retrocessos que vivenciamos têm implicações com o cenário nacional e internacional que se cristalizam no modo de produção capitalista, o qual alimenta e determina as formas de condução social (MOREIRA e LARA, 2012). Neste sentido, Rosemberg e Artes (2012, p. 19) lembra que “a história internacional tem mostrado que a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas”, sendo que quanto maiores as desigualdades sociais de um país, mais isso tem repercussões na educação infantil (ROSEMBERG e ARTES, 2012).

Em termos de avanço, podemos colocar foco na questão do acesso e permanência. Em

sua origem, a Educação Infantil aparece com um caráter assistencialista⁶ e de contenção e moralização da pobreza, em um período no qual o Brasil buscava inserir-se no cenário econômico mundial (MOREIRA e LARA, 2012). Posteriormente, ela passa a figurar, nos textos legais, como direito constitucional de toda a criança de ter acesso à Educação (BRASIL, 1988) e como primeira etapa da Educação Básica (LDB/1996).

Mesmo consolidando este direito nos documentos oficiais, o país ainda assiste a um cenário bastante desigual. Rosemberg e Artes (2012, p. 18) dizem que o “descompasso entre “o legal e o real” marca a EI brasileira, apesar de sua expansão na primeira década do atual milênio, de sua regulamentação comprometida com os ditames constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta e a valorização da diversidade” [grifo das autoras].

Para exemplificar esse contexto de desigualdade, Fulgraff (2012) refere-se à questão sob a ótica do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, cujas pesquisas revelam que crianças camponesas e pobres são as que menos acessam este tipo de atendimento, especialmente quando inseridas na faixa etária de 0 a 3 anos. Mesmo com o direito assegurado na constituição, cidadãos brasileiros entre 0 a 3 anos dependem, ainda, da condição econômica e da questão geográfica para acessar esse direito.

A condição de trabalho também se impõe neste cenário de avanços e retrocessos. Inegavelmente, há maior aporte de recursos para a Educação Infantil do que tínhamos disponível no Brasil dos séculos XIX e XX. A gestão dos recursos, porém, traz dificuldades de operacionalização de ações que se constituam realmente eficazes e pertinentes em favor deste nível de educação. Fulgraff (2012) considera que a própria aprovação da Educação Infantil no Fundo Nacional de Educação Básica – FUNDEB foi um processo conflituoso, longo e tensionado. Apesar de tal aprovação ter sido uma conquista, é possível que tenha ocorrido sob bases econômicas, pois a exclusão de recursos do Fundo para atender crianças de 0 a 3 anos significaria prejuízos para milhares de mães trabalhadoras. Nesta perspectiva, a injeção de recursos não ocorre necessariamente por meio de uma gestão focada no desenvolvimento do cuidado, da educação e do ensino da criança, mas sim para atender a uma demanda da força de trabalho.

Outro aspecto que merece análise quando das reflexões sobre a Educação Infantil no Brasil diz respeito à qualidade do atendimento e este, talvez, seja onde mais se revela a desigualdade. Creches e pré-escolas brasileiras, dentro de um mesmo município, podem apresentar diferenças consideráveis no que se refere aos ambientes, ao quadro profissional e

⁶ Guimarães e Kramer (2008, p. 83) lembram que o ordenamento legal proveniente da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 “desloca as creches, que atendem às crianças de 0 a 3 anos, da área da assistência ou bem-estar social a que estavam vinculadas para a área da educação”.

aos procedimentos pedagógicos, as quais se revelam em relação direta com a classe social que atendem, mas não somente. Segundo o IPEA (apud Rosemberg e Artes, 2012, p. 18), a dívida brasileira para com crianças não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos per capita inferiores para crianças e adolescentes”. Portanto, o direito universal da criança à Educação infantil acontece, atualmente, no Brasil, em meio a um contexto adverso e excludente, porque se legitima ainda na dependência da condição social, da concepção das políticas públicas, dos investimentos e de vários outros fatores.

2.2.1 A Educação Infantil do Campo

Quando se faz um recorte deste contexto para examinar somente a Educação Infantil do campo, as desigualdades assumem um severo grau de intensidade. Conforme Rosemberg e Artes (2012), “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”.

Conde e Farias (2011) consideram que para compreender a infância na perspectiva da relação campo/cidade, é preciso posicionar esses dois segmentos em polarização, onde se observa “modelos de representações sociais que relegam o rural a uma posição subalterna e secundária em relação ao urbano” (2011, p. 1).

Barbosa et. al. (2012, p. 11) dizem 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.

Esse processo de omissão e ocultamento tem se traduzido em índices. O censo escolar de 2009 mostrou que apenas 28% das crianças camponesas de 0 a 5 anos estavam matriculadas em creches e pré-escolas (SILVA E PASUCH, 2010), o que significa que menos da metade da população infantil do meio rural consegue legitimar o direito constitucional e ter acesso à educação.

Algumas questões contribuem para consolidar o cenário desigual, sendo a nucleação das escolas um exemplo para essa afirmação. Esta questão, muitas vezes, chega a contrariar preceitos legais, como é o caso do direito, expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, de ter o acesso à E.I. em espaço próximo das residências

das crianças. O estudo sobre a oferta e demanda de Educação Infantil no campo, conduzido por Barbosa et. al (2012) apresenta dados das matrículas na faixa etária de 0 a 6 anos do ano de 2010, nos quais se evidencia que 23,7% das crianças campestres estão matriculadas em escolas urbanas, precisando portanto, deslocar-se para ter acesso à educação infantil. Já entre as crianças urbanas, apenas 0,3% fazem o caminho inverso, ou seja, estão matriculadas em áreas rurais.

Neste aspecto, a

[...] nucleação em áreas urbanas, isto é, extracampo e a ampliação da oferta de transporte escolar, muitas vezes precário, deixaram marcas nos sistemas educacionais que necessitam ser analisadas, a partir das novas concepções vigentes e explicitadas nas novas diretrizes nacionais da educação do campo e da educação infantil (BARBOSA et. al., 2012, p. 102).

O censo escolar 2010 não evidenciou o trajeto deste transporte, ou seja, se ele acontece entre áreas rurais ou se entre área rural ou urbana. No entanto, fica evidente, na pesquisa censitária, que “parte importante da matrícula de crianças de até 6 anos residentes em área rural é viabilizada por transporte público”, conforme mostra a tabela 1. Isso faz com que mesmo aquela criança que tem assegurado, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, o direito à Educação Infantil na localidade onde mora, necessite enfrentar deslocamentos diários para ter acesso à educação, contrariando a legislação que a assiste nesta questão.

Quadro 1 - Percentual de matrículas de crianças de 0 a 6 anos em creche ou escola que utilizam transporte escolar público por idade, localização de moradia – Brasil, 2010

Idades	Utiliza transporte	
	Urbano (%)	Rural (%)
0 a 3 anos	2,5	20,8
4 a 5 anos	5,0	31,2
6 anos	5,9	38,9
Total	4,8	33,4

Fonte: Rosemberg e Artes(2012), a partir de dados extraídos do censo escolar 2010

Neste contexto diverso que forma o cenário campestre, o investimento na Educação Infantil pode ser um dos caminhos possíveis para a consolidação de uma política pública de educação que atenda as especificidades do campo. Para isso, é preciso perceber as crianças como “seres competentes nos seus mundos de pertença, onde estruturam relações constitutivas de ordens sociais infantis” (PASUCH e SANTOS, 2012, p. 116), investindo em infraestrutura adequada e estratégias de atendimento, propondo também ações pedagógicas

que sejam “relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los” (ROCHA, 2010, p. 10), de maneira a atender a criança de maneira integral.

2.2.2 Das especificidades do campo

Quando falamos em Educação Infantil do campo, as especificidades do rural precisam permear as leituras feitas nos documentos que orientam as propostas pedagógicas para a E.I., para que não se corra o risco de propor algo sem sentido para a criança. No caso do Brasil, é ainda necessário e urgente que se considere a imensa diversidade do rural brasileiro e que se apresente isso às crianças camponesas, em busca da conquista do sentimento de pertencimento, que geralmente se perde quando se impõe a elas um modelo urbano de escola, que não reflete sua vida e sua gente.

O campo, com seu espaço, seu modo de fazer, sua história e cultura, não pode ser considerado como apêndice da educação proposta para o urbano. Ao contrário, deve ter valorizado cada elemento que o compõe, sendo estes elementos a fonte inspiradora do *o que ensinar* e do *como ensinar*. Conforme Silva e Pasuch (2010, p.03) salientam, é preciso “garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais”.

Neste sentido, as propostas pedagógicas não podem ser pacotes fechados, já prontos, que apenas são aplicados por algum professor dedicado. Elas devem ser construídas a partir de um movimento de pesquisa, observação e conhecimento das crianças do campo inseridas em seus grupos, como membros de uma comunidade que possui suas complexidades e seus arranjos, suas relações com os modos de organização produtiva e social (SILVA e PASUCH, 2010, p.15).

Para conquistar o êxito de uma proposta pedagógica desta natureza, o “local” é um fator que emerge como determinante. O lugar chamado escola deve ser pertencente ao cenário da vida cotidiana da criança, pois assim terá os elementos representativos da sua própria história e de sua cultura, cuja apropriação oferece segurança para as novas descobertas relativas ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) expressam que a proposta pedagógica destinada a E.I. das crianças do campo devem valorizar os modos de vida no campo, mantendo vínculo com a realidade cultural destas populações, com suas tradições e identidades.

No caso da educação infantil do campo, é “no campo” que a escola deve estar, conforme defendem Silva e Pasuch, 2010, p. 05):

A história de pouco investimento nos territórios rurais resultou no oferecimento de vagas, para as crianças do campo, em escolas urbanas e, conseqüentemente, no número ainda reduzido de creches/pré-escolas no campo. Essa realidade precisa ser transformada o mais rápido possível no sentido do oferecimento de vagas no próprio campo, adequando-se às orientações e definições legais que proíbem o transporte das crianças extra campo, ou seja, do campo para as cidades.

Além das razões de ordens prática e fisiológica para manter a criança de 0 a 06 anos em escolas próximas de suas residências, há ainda que se considerar a necessária obediência a uma legislação que decorre das lutas e conquistas dos povos camponeses. Nas DCNEIs, essa questão é definida, com clareza, no parágrafo 5º do artigo 5º, onde se lê: “As vagas de creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças” (BRASIL, 2009), o que significa uma conquista para o rural, mas que deve ser observada pelos gestores e conhecida pelas comunidades como direito e não “favor”.

Outro aspecto ainda pode ser aqui abordado como fundamental para a concretização de uma Educação Infantil de qualidade e diz respeito à ação docente. Segundo Wiggers (2012, p. 107), é o professor “que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e, em consequência, do desenvolvimento das crianças”. Portanto, ele não só participa da elaboração da proposta pedagógica da escola, como também a executa, seja definindo as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento (DCNEIs apud OLIVEIRA, 2010, p. 01), seja mediando os processos educativos que acontecem nos espaços interativos (WIGGERS, 2012, P. 107).

Não há como pensar uma Educação Infantil de qualidade sem criar o espaço de atenção necessário para o seu principal agente e, neste quesito, carecemos de respostas a essa necessidade. No que se refere ao professor da educação infantil no campo, Silva e Pusuch (2010) dizem que ele é ainda um desconhecido e sugerem a criação de “um banco de informações nos municípios” (2010, p. 13), como forma de descobrir essas identidades e compreender suas realidades. Seja com a construção deste banco, seja pelo olhar mais atento dos gestores da educação, o fato é que ele precisa ser encontrado e apoiado.

2.2.3 A Educação Infantil do Campo no Brasil atual

Embora somente a partir da Constituição de 1988 tenha sido reconhecida a Educação Infantil como etapa integrante do sistema de ensino e a Educação do Campo como modalidade de ensino, este percurso relativamente curto tem sido marcado por diversas iniciativas, ora por conta dos movimentos sociais que lutam pela legitimação deste reconhecimento, ora pelo surgimento de legislação infraconstitucional que visa disciplinar sua

operacionalização. O quadro 1 mostra, de maneira sucinta, alguns dos principais eventos que vêm desenhando a E.I. e a Educação Infantil do Campo no Brasil.

Quadro 2 - Principais eventos que contribuem para legitimação da E. I. do Campo

ANO	EVENTO	ASPECTOS PRINCIPAIS
1996	Lei 9394/96 (LDBEN)	- Educação Infantil passa a ser a 1ª etapa da Educação Básica, compreendida como creche (0 a 3 anos) e Pré-Escola (4 a 6 anos); - Começam ações para formação de professores, ampliação de financiamentos, criação de vagas e criação de proposta pedagógica para a E.I.
2005	Lei 11.114/2005	-Amplia o ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração
2006	Lei 11.274/2006	-Insere da criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental.
2006	Emenda Constitucional 53/2006	-Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, onde inclui-se a E.I.
2008	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	-Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2009	Emenda Constitucional 59/2009	-Estende a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, com prazo para adequação até 2016.
2009	Resolução CNE/CEB nº5 /2009	-Promove a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)
2010	Decreto 7.352/2010	-Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA
2010	Grupo de trabalho CNE	- Estrutura as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo
2014	Lei 12.960/2014	-Delibera sobre o fechamento das escolas do campo

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Barbosa et al. (2012)

Conforme mostra o quadro 1, observa-se que, em meio a uma trajetória que iniciou em 1988, com a Constituição Federal, a Educação Infantil do Campo foi ter um movimento na direção de uma legitimação apenas a partir do ano de 2008, quando são estabelecidas as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008). Ainda assim, este documento faz, à etapa Educação Infantil, apenas duas referências: uma, para o seu reconhecimento, ao expressar: “Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de **Educação Infantil**, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio” [grifo nosso]; outra referência, para definir o local de sua oferta, dizendo: “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”. Assim, avança-se no que diz respeito à legitimação da E.I. do Campo como modalidade de ensino, como direito das crianças camponesas e no que se refere à localização de sua oferta. No ano seguinte, 2009, ocorreu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, inserindo, no parágrafo 3º do Artigo 8º, a referência à E.I. destinada ao campo. Sobre isso, Silva e Pasuch (2010) chamam a atenção dos gestores para o seguinte aspecto:

o que rege a educação infantil para as crianças do campo não é apenas um parágrafo. Ele indica que, além de respeitar os aspectos estabelecidos nas DCNEI, como toda a instituição (urbana, pública ou privada, conveniada ou não), as propostas pedagógicas das creches/pré-escolas do campo devem também respeitar os preceitos deste parágrafo e as orientações e regulamentações específicas para as escolas do campo (SILVA E PASUCH, 2010, P. 7)

Com base no que alertam as autoras, nota-se que é uma questão de incluir e agregar, onde as especificidades do campo ganham direito à observância, sem que sejam excluídos todos os demais direitos assegurados a qualquer criança.

No ano de 2010, o Decreto 7.352 (BRASIL,2010) ratifica o direito à Educação Infantil no meio rural:

Art.4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I-oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

[...]

Ainda no ano de 2010, foram definidas as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, documento que, efetivamente, aborda com objetividade a E. I. do Campo e aponta os caminhos da prática a ser seguida, pois pensa, dentro das diretrizes da Educação Infantil, especificamente a educação da criança que vive no rural. O desafio é fazer com que este documento se traduza em propostas pedagógicas, em práticas cotidianas, em rotinas escolares para as crianças do campo.

Enfim, a questão é: das políticas públicas à concepção de criança, qual escola é preciso para as crianças camponesas? Silva e Pasuch (2010, p. 5) defendem uma educação “projetada para a emancipação das crianças, constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento”. Segundo as autoras, isso passa pela construção de uma proposta pedagógica “na relação direta e orgânica com sua comunidade”. Campos (2012, p. 14), ao fazer referência à necessária articulação da pedagogia com a criança

enquanto sujeito, diz que “é preciso considerar a face social do sujeito criança e não apenas sua face de indivíduo considerado isoladamente”.

Além disso, deve-se aliar essa construção pedagógica ao compromisso dos gestores com a formulação e implementação de estratégias que garantam os direitos assegurados na legislação, de maneira que esses direitos cheguem às crianças camponesas com a qualidade preconizada para a Educação Infantil no Brasil.

3 METODOLOGIA

O olhar sobre a educação infantil do campo deve ser um olhar em movimento, atento à diversidade e às múltiplas indagações que se apresentam. A dialética que marca as relações entre campo, escola e criança tem interfaces com as lutas sociais, com as políticas públicas e com as teorias do desenvolvimento humano, remetendo a um diálogo necessário com a sociologia, com a pedagogia e com outras áreas das ciências sociais e humanas.

Souza (2010) fala da necessidade de empreender pesquisas capazes de superar a quantificação que caracteriza os estudos desenvolvidos pelos institutos e centros de pesquisa brasileiros, cujos resultados servem para reforçar a concepção do campo como lugar de atraso e não para definir políticas públicas que promovam uma educação transformadora. Neste sentido, diz a autora:

A investigação educacional é entendida como prática social que pode contribuir para o fortalecimento da resistência e da luta dos povos do campo, de um lado, ou como prática que fortalece a face conservadora da sociedade de outro lado. É uma questão de fundo epistemológico adotar uma postura transformadora ou conservadora em relação ao mundo e à realidade (SOUZA, 2010, p. 92).

Dada esta questão epistemológica, é importante tornar clara a prática escolhida e a opção pelo método de investigação que conduz o estudo. Assim, compreendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura (SILVA E LUZ, 2012) e a escola do campo como lugar possível de produção de conhecimento, busca-se a transformação. Portanto, a opção metodológica para investigar o objeto deste estudo é aquela de examinar o movimento dos sujeitos no contexto das relações históricas e sociais presentes em suas vidas.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Para classificar a pesquisa empreendida na realização deste estudo, adota-se o pensamento de Minayo (2011, p. 47) ao dizer que como “há diversas tipologias possíveis”, é recomendável que seja empregada aquela que melhor revela a natureza do estudo. Assim, para classificar a pesquisa realizada foram considerados os seus objetivos, a abordagem do problema e a forma de coleta de dados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser considerada exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é aquela que proporciona uma visão geral sobre determinado fenômeno, contribuindo para a apresentação do objeto de estudo e a delimitação do problema a ser estudado (GIL, 1999). Já a pesquisa descritiva é aquela em que apenas se descreve o fenômeno, sem que o pesquisador interfira nele (RUDIO, 2000).

Quanto a abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, visto o aspecto social e as subjetividades que circundam o objeto de estudo. Richardson (1999) diz que a abordagem qualitativa possibilita a compreensão da dinâmica dos fenômenos vividos por grupos sociais. Seguindo neste perspectiva, Minayo (2011, p. 14) afirma que “o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*” [grifo da autora] e, sendo assim, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2011, p. 21). Salienta-se, no entanto, que a natureza qualitativa da pesquisa não exclui a utilização de dados quantitativos que possam, em determinado ponto, elucidar com mais clareza alguns aspectos do fenômeno estudado. Neste sentido, ainda Minayo (2011) defende que as abordagens qualitativa e quantitativa não são incompatíveis, mas ao contrário, podem se complementar para melhor desvendar o fenômeno. Portanto, o estudo apresentado é classificado como qualitativo, visto instalar-se no campo das Ciências Sociais, mas não exige a utilização de dados tratados quantitativamente.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa classifica-se como um Estudo de Caso, que, conforme Yin (2005) é quando se estuda um fenômeno em profundidade, interpretando-o dentro do contexto de sua realidade, podendo-se lançar mão de várias fontes de evidências.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Trabalhadores da educação, moradores e lideranças comunitárias constituíram-se os sujeitos da pesquisa, indagados especialmente no que se refere à infância e a educação das crianças de Vila Nova. Assim, os moradores da comunidade e os líderes comunitários, por meio de suas narrativas, foram fontes de evidências no que se refere à compreensão de aspectos do contexto histórico e social da localidade; à identificação das demandas atuais para a E.I. em Vila Nova; ao entendimento acerca da relação escola/comunidade. Já os trabalhadores da educação (professores, funcionários da escola da comunidade) forneceram os dados que permitiram estudar a Educação Infantil que atualmente é ofertada em Vila

Nova, bem como as limitações e perspectivas desta oferta.

3.3 O LOCAL E O OBJETO DE ESTUDO

O local de estudo foi o assentamento rural de Vila Nova, distrito rural do município de Santa Rosa do Sul, extremo sul de Santa Catarina, onde se localiza a escola. Na localidade de Vila Nova, distante dezessete quilômetros da zona urbana, encontra-se um assentamento de pequenos agricultores, que ocupa a região desde o ano de 1970. Essa ocupação fez parte das iniciativas de intervenção da Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul - SUDESUL, uma autarquia federal criada pelo Decreto-lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967, vinculada ao Ministério do Interior, que objetivava o desenvolvimento da região sul (IMHOFF, 2012).

Figura 1 - Mapa de localização de Santa Rosa do Sul na Região da AMESC



Fonte: www.amesc.com.br

Neste contexto do assentamento, o objeto de estudo foi a Educação Infantil do Campo ofertada na Escola de Educação Básica Irmã Inês Ogliari – EEBIIO, instalada em Vila Nova no ano de 1989, para atender s demandas de educação da comunidade.

3.4 DELINEAMENTO DA PESQUISA E FONTES DE EVIDÊNCIAS

Conforme sugere Yin (2001), um estudo de caso deve ser precedido da criação de um protocolo, caracterizado por um conjunto de procedimentos que visam orientar o pesquisador durante o trabalho de campo. Segundo o autor, o protocolo não determina o que deve ser perguntado a um respondente, mas estabelece o foco de atenção do pesquisador.

Assim, ao delinear os passos metodológicos a serem seguidos durante a busca de dados para este estudo, optamos por, inicialmente, percorrer os caminhos que levassem à compreensão do contexto histórico e social em que se encontravam inseridos os sujeitos da pesquisa, para em seguida ir a busca de evidências que respondessem aos objetivos mais diretamente vinculados ao objeto de estudo, ou seja, a educação infantil ofertada em Vila Nova. Para isso, foi necessário estabelecer algumas etapas de pesquisa:

1ª Etapa (exploratória): a compreensão do contexto

- Levantamento do contexto histórico da comunidade, privilegiando os aspectos relativos à infância, à educação das crianças e à instalação da escola em Vila Nova. Os dados foram coletados em fontes bibliográficas e documentais referentes à formação do assentamento, bem como por meio de depoimentos.
- Levantamento de dados sobre a população infantil atual, com enfoque na relação destas crianças com a educação infantil da EEBIIO. Os dados desta etapa foram obtidos por meio de pesquisa documental, com consulta aos relatórios produzidos pela Agente Comunitária de Saúde⁷ que atua na comunidade. Além disso, foram aplicados questionários (APÊNDICE A) às 17 famílias que possuem crianças de 0 a 6 anos.

2ª Etapa (exploratória e descritiva): caracterização da educação infantil ofertada em Vila Nova

- Coleta de dados referentes à escola de educação infantil existente na comunidade, realizada por meio de observação *in loco*, com registros de imagens e de cena; entrevista com profissionais da educação que atuam na escola.

3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio das narrativas, dos documentos e das respostas às perguntas abertas do questionário foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo, que de acordo com Bardin (2010), é uma técnica que destina-se a analisar as comunicações, por meio de

7

A Agente Comunitária de Saúde é uma profissional do Programa de Saúde da Família/SUS que, mensalmente, percorre as casas em visitas domiciliares, mantendo cadastro atualizado das famílias, com dados econômicos e sociais, além das condições de saúde da população.

procedimentos sistemáticos de categorização das mensagens implícitas nestas comunicações. Para isso, foram definidas as categorias de análise e identificados os significados das mensagens coletadas, por meio da construção de matrizes analíticas.

Os dados coletados por meio de perguntas fechadas, bem como aqueles obtidos nos registros da Agente Comunitária de Saúde, foram tratados quantitativamente, gerando percentuais e gráficos que contribuíram com o estudo no sentido de demonstrar dados numéricos.

4 RESULTADOS

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira traz evidências para a compreensão do contexto histórico em que estão inseridas as crianças desta comunidade rural, buscando perceber elementos do passado e suas relações com o presente. A segunda seção descreve a Educação Infantil em Vila Nova no momento atual, referindo-se ao número de matrículas, etapas ofertadas, infraestrutura, condições de trabalho docente, entre outros elementos. Além disso, ao apresentar a demanda para E.I. existente em Vila Nova, aborda a relação escola/comunidade no que se refere ao atendimento escolar de crianças de 0 a 6 anos. Nestas evidências, busca-se identificar possibilidades e limitações para que se alcance uma E.I. do campo que atenda ao que preconiza a legislação.

4.1 VILA NOVA: DO PASSADO AO PRESENTE, A COMPREENSÃO DO CONTEXTO

Vila Nova é como se denomina a comunidade rural situada no município de Santa Rosa do Sul-SC, e onde, na década de 1980, foram assentadas 51 famílias de pequenos agricultores, oriundos dos municípios vizinhos, principalmente Praia Grande e Jacinto Machado, e da região de Tubarão, duramente atingida pelas enchentes da década de 1970 (MIFC, 2014).

Conforme relato de informantes qualificados⁸, os primeiros assentados formaram um grupo de 25 famílias, que chegaram ao local em 1984. Posteriormente, em 1986, Vila Nova recebeu mais 26 famílias, formando então o grupo pioneiro.

A criação do assentamento foi resultante de um conjunto de ações do Governo Federal, com vistas ao desenvolvimento da região Sul do país, sendo que a área demarcada para receber as famílias de agricultores localizou-se em espaço de Mata Atlântica. Os depoimentos de pessoas que trabalharam na preparação do local para receber as famílias revelam as condições iniciais do assentamento:

-Isso aqui era mato, tinha que desmatar, fazer estrada, fazer as casas, preparar o terreno para eles chegarem [...];

-Tudo o que tinha aqui [...] era tudo mato, só entrava de pé e ia cuidando para não

⁸ As informações foram obtidas junto ao Museu do Instituto Federal Catarinense, que possui acervo documental e pesquisa etnográfica sobre o surgimento do assentamento. Estes informantes são pessoas moradoras antigas da comunidade de Vila Nova, pertencentes às primeiras famílias de assentados, e servidores públicos federais que trabalharam na preparação do local para receber as famílias. Seus depoimentos acerca da formação do Assentamento foram coletados por historiadora do IFC e integram o acervo do Museu institucional.

atolar, aquilo lá atolava até a cintura. A gente pegava uma vara de quase um metro e carcava no chão e enterrava . É uma terra muito mole.

Os relatos revelam, ainda, que apesar das dificuldades em função das condições de terreno, o projeto para o desenvolvimento da região era ambicioso, mas foi negligenciado, gerando desânimo e diminuindo o entusiasmo das famílias:

-... tudo aqui na Vila. Um campo de futebol, era pra ser uma cidade. E era pra ter tudo isso aí, o governo ia fazer hospital, ia fazer um centro comunitário, grande, ia fazer um supermercado... tudo para esse pessoal que vive aqui. Só que com a eleição do Collor, o projeto foi tudo por água abaixo.

- a Associação de Moradores... isso foi um fracasso para a comunidade aqui. [...] não funcionou, porque teve uns três, quatro malandrões que pegaram no começo, fizeram um montão com a associação aí...

- Olha, dessas cinquenta famílias que vieram para cá, as casas estão todas ocupadas, mas tem casa que passou para neto ou já venderam para terceiros.

- No começo aqui, podia desmatar oitenta por cento, vinte por cento já era reserva legal que tinha, só que ninguém deixou, desmataram tudo. Só que acabou... e quando acabou, o bicho pegou. Como é que tu vai pagar o rancho se não tns de onde tirar? É uma história meio dolorida assim do povo, porque quem soube aproveitar, umas dez famílias, tem carrinho, tem o seu terreninho, de repente tem dois, três empregados, mas tão tocando a lavoura ainda.

As falas transcritas acima trazem evidências de que o processo de formação do Assentamento de Vila Nova ocorreu a partir da deliberação de uma instância governamental, cujo projeto de concepção sofreu rupturas, ao longo do tempo, em função das trocas de governo. A promessa de melhores condições de vida feita às famílias vinha marcada pela urbanização, pois as ideias de “um hospital, um supermercado, uma cidade...”, conforme se lê na fala do informante, revelam a concepção de rural como local onde o progresso urbano deveria chegar.

Em busca de compreender como a Educação se inseriu neste contexto de formação do assentamento, fizemos contato com a primeira professora da comunidade. Ela nos recebeu em sua casa e, como tínhamos agendado o momento, nos esperou com um acervo de fotos e outros registros que guarda em suas memórias profissionais, com elementos que foram fontes de evidências para contar a história da Educação em Vila Nova.

A professora relata que a escola iniciou seu funcionamento em 1989⁹, ou seja, aproximadamente 05 anos após a chegada das primeiras famílias, embora a existência de uma escola estivesse inserida no projeto do assentamento. Sobre isso, diz a professora:

_ Em 89, abriu a escola em julho e teve 01 professora que só ficou alguns meses. As

⁹ A escola de Vila Nova foi denominada Escola de Educação Básica Irmã Inês Ogliari, em homenagem a uma das primeiras religiosas da Congregação Sacramentinas de Bérgamo que chegaram à região no ano de 1956, dando forte impulso às atividades educacionais das comunidades (JORNAL DA PROVÍNCIA, 2006).

crianças, antes disso, eram levadas para a escolinha do Pontão, de caminhão, de ônibus às vezes. Em 1990, cheguei lá. Fiquei 90, 91 e 92. Atendia de 1ª a 4ª série, multisseriada: 1ª e 2ª a tarde; 3ª e 4ª de manhã. As famílias tinham muitos filhos, eram muitos alunos. Às vezes, tinha uma outra professora, mas não ficavam muito tempo.

Perguntamos sobre a Educação Infantil e ela disse não existir: “ As crianças eram na faixa de 06 e 07 anos, às vezes eu pegava com 05 anos, para ajudar as famílias. Esses eram chamados ‘os encostados’”

Este relato da entrevistada reflete a realidade brasileira do período, visto que, apesar da constituição de 1988 ter assegurado a educação como dever do Estado e direito de todos, foi somente em 1996, pela LDB, que a Educação Infantil passou a ser considerada uma etapa obrigatória da educação básica, a partir do que a E.I. iniciou o processo de institucionalização e “incorporou-se ao sistema educacional [...] procurando superar seu caráter assistencialista” (BARBOSA et al., 2012, p.74). Portanto, entre a Constituição e a LDB, correm 08 anos, período suficiente para que uma geração de crianças tenham sido atendidas na E.I. apenas pelo viés assistencialista. Assim, “os encostados”, em Vila Nova, foram crianças atendidas pelo comprometimento pessoal da professora com a comunidade e não por uma ação do Estado que, desde 1988, já tinha como “dever” este atendimento.

Seguindo o curso da entrevista, perguntamos à professora sobre sua vida e seu trabalho em Vila Nova e ela conta:

_ Eu era a merendeira, a professora, a faxineira, a conselheira, tudo isso. O acesso não havia. O ônibus ia só até o Pontão. Depois tinha que chegar na escola com o pessoal da SUDESUL, ou com o sr. Alírio, que tinha trator. Na segunda feira, alguém ia me esperar, na sexta tinham que me trazer. Eu morava na casa de uma família da comunidade. A escolinha servia como centro comunitário, religioso e eu era uma líder na comunidade. Fizemos festa Junina, fizemos festa religiosa, compramos um mimeógrafo. Fizemos festa com pau de fita, não tinha som, mas o seu Zé das Medalhas tinha uma gaita e tocou na festa.

Nota-se o papel da escola na construção de uma identidade cultural para aquelas famílias que, por meio de uma decisão governamental, foram trazidas de diferentes localidades (e, portanto, diferentes histórias e culturas), para serem assentadas em Vila Nova, onde esperavam encontrar um novo começo de vida. Ao constituir-se uma líder na comunidade, a professora trouxe para a escola a possibilidade de construção de uma história própria para aquelas famílias, por meio da educação. Embora no Brasil, à época, prevalecesse ainda a ideia de educação rural e a tendência urbanizadora de métodos e conteúdos, percebe-se que houve um movimento, em Vila Nova, em direção à perspectiva da Educação do

Campo, com respeito e fortalecimento das relações sociais existentes na comunidade. Sobre este aspecto, Silva e Nascimento (2012, p. 193) dizem que, nas escolas do campo, se faz necessária uma proposta pedagógica que represente “uma interação entre escola, realidade, dificuldades e sonhos dos sujeitos sociais”. As autoras defendem ainda a importância de se estabelecer uma relação entre os projetos de educação, escola e desenvolvimento do campo, pois “o trabalho, as crenças, valores, significados, modos de agir das pessoas são aspectos a serem considerados no currículo escolar” (2012, p. 196).

Figura 2 - Professora com a primeira turma de alunos da Escola de Vila Nova-1989



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada

Perguntamos sobre o trabalho pedagógico e sobre o vínculo da escola com o sistema de educação, sobre o que ela diz:

— Era tudo feito pela minha vontade. Eu era do estado, tinha uma coordenadora em Santa Rosa do Sul, mas não tinha carro para ir visitar. Uma vez fizemos uma Olimpíada, fizemos as medalhas de papelão. Fizemos isso por três anos, depois acabou...Eu sempre trabalhei na zona rural, não tem apoio, a gente tem que pesquisar, o interior não aparece.

Figura 3 - Professora e alunos em momento de atividade pedagógica – Vila Nova, 1989



Fonte: acervo pessoal da entrevistada

Segundo a professora, posteriormente, no ano de 1997, a escola fechou, reabrindo no ano de 2000. Este relato sobre o fechamento da escola, confirmado por outros informantes da pesquisa e pela própria história do assentamento, demonstra que, 01 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), onde foram ampliadas as etapas da educação básica e incluída a Educação Infantil como primeira etapa, Vila Nova perdeu sua escola e teve que submeter as crianças ao transporte escolar para outras comunidades. Assim, por decisão governamental, abandonou-se a construção de uma identidade local e remeteu-se as crianças da comunidade a uma nova realidade histórica e cultural. Qual currículo lhes esperava na nova escola?

Ao voltar às atividades, em 2000, a escola de Vila Nova já se encontrava sob os efeitos legais da LDB, mas ainda decorreriam 09 anos para que ficasse explícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil o direito das crianças do campo de serem atendidas pela educação em escolas próximas às suas casas.

4.2 AS CRIANÇAS DE AGORA E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM VILA NOVA

Com o objetivo de conhecer a demanda atual por Educação Infantil em Vila Nova, inicialmente realizamos uma pesquisa exploratória, visando identificar as famílias das crianças de 0 a 6 anos residentes na comunidade. Para isso, em visita à Agente Comunitária de Saúde da localidade, tivemos acesso aos dados das famílias cadastradas. Por meio destes cadastros, foram identificadas 17 famílias com crianças nesta faixa etária, às quais foi dirigido um questionário (APÊNDICE A), aplicado durante as visitas de rotina da Agente Comunitária de Saúde, sendo respondido por 15 famílias.

As respostas ao questionário demonstraram que a maioria das famílias pesquisadas (66%) reside a mais de 06 anos na comunidade, o que sugere então que a maioria das crianças na faixa etária de Educação Infantil residem em Vila Nova desde o nascimento. Também se evidencia, pelo questionário, que a média de pessoas que constituem as famílias é de, aproximadamente, 4 pessoas.

Ao pesquisar qual a idade dos sujeitos envolvidos no estudo, buscamos fazê-lo com vistas a estabelecer uma relação com a escolaridade alcançada, pois, conforme o IBGE (2009), os anos de estudo podem ser reveladores do status de escolaridade de um grupo social. Para estabelecer esta relação, consideramos três categorias de sujeitos, assim definidas: categoria 1: faixa etária de sujeitos maiores de 18 anos; categoria 2: faixa etária de 6 a 18 anos; categoria 3: faixa etária de 0 a 6 anos; Nesta perspectiva, as famílias que responderam ao questionário possuem um total de 63 membros, distribuídos nestas faixas etárias, tendo suas escolaridades demonstradas no quadro 1.

Quadro 3 - Relação idade/escolaridade dos membros das famílias pesquisadas

CATEGORIA (faixa etária)	ESCOLARIDADE								
	E.I.	E.F. I.	E.F. C.	E.M.I.	E.M.C.	SUP. INC.	SUP. COMP.	PÓS- GRAD.	NUNCA FREQ.
18 anos ou mais	-	10	4	6	13	-	-	01	-
06 a 18 anos	-	09	01	02	-	-	-	-	-
0 a 5 anos e 11 meses	02	01	-	-	-	-	-	-	14

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: E.I. (Educação Infantil); E.F.I. (Ensino Fundamental Incompleto); E.F.C (Ensino Fundamental Completo); E.M.I. (Ensino Médio Incompleto); E.M.C. (Ensino Médio Completo); SUP.INC. (Superior Incompleto); SUP. COMP. (Superior Completo); PÓS-GRAD. (Pós-Graduação completa ou incompleta); NUNCA FREQ. (Nunca frequentou escola)

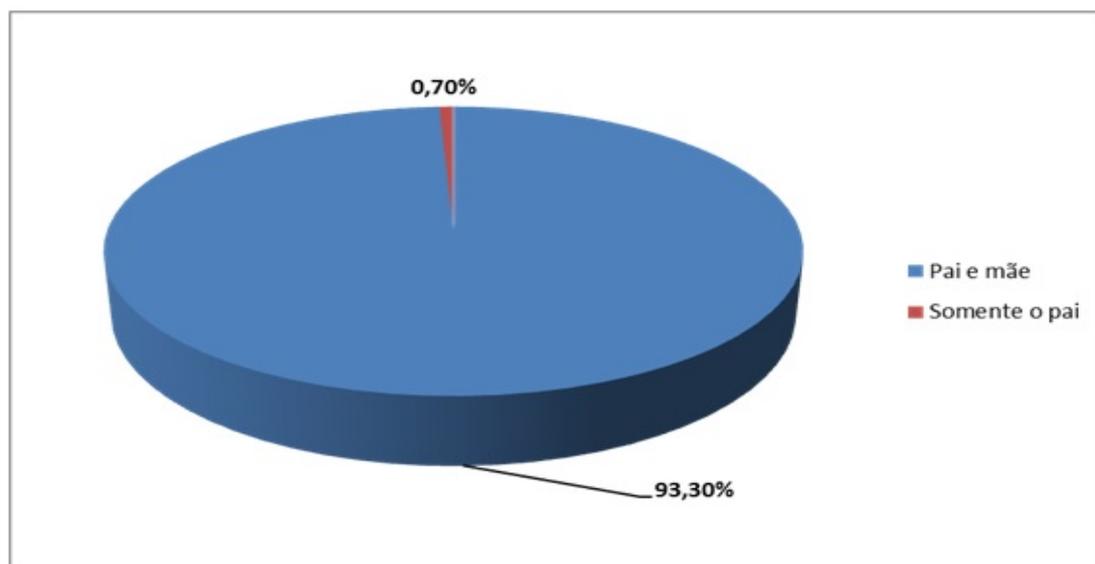
Entre os sujeitos das categorias 1 e 2 que compõem as famílias pesquisadas, não há pessoas que não tenham tido acesso a escolaridade. Entre aqueles da categoria 3, por sua vez, observa-se a situação inversa, pois das 17 crianças moradoras de Vila Nova, 14 nunca frequentaram a escola e os dados demonstram que as crianças nesta condição são bebês entre

0 e 3 anos, ou seja, em idade de creche.

A pesquisa identificou 01 criança, com idade de 5 anos e 4 meses, matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental. Este fato retrata uma situação recorrente nas escolas brasileiras, em especial na zona rural, quando as matrículas não coincidem com a faixa etária da criança, fenômeno denominado por Rosemberg e Artes (2012) de “crianças fora do lugar”.

As fontes de renda das famílias pesquisadas originam-se da agricultura ou da prestação de serviços, sendo que a maioria destas famílias (60%) combina as duas formas de sustento, ou seja, trabalham na agricultura, mas também prestam serviços. Ainda neste quesito, a pesquisa revelou que, na expressiva maioria das famílias (93,3%), pai e mãe são responsáveis pela geração da renda.

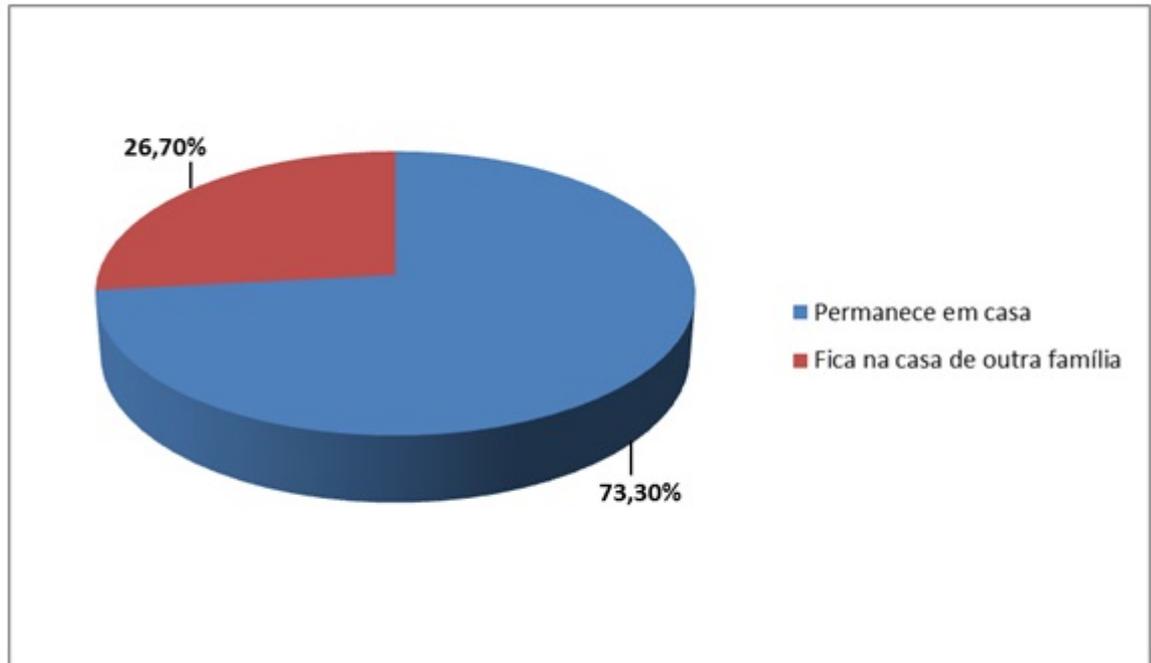
Gráfico 1 - Fontes de Renda das Famílias Pesquisadas



Fonte: Dado da Pesquisa.

Disto, emerge outro aspecto também investigado pela pesquisa: a quem cabe o cuidado da criança, quando os pais estão no trabalho? Ao serem indagados neste sentido, 11 famílias (73,3%) disseram que a criança permanece em sua casa, sendo cuidada por pessoa da família, sendo que, neste grupo, estão os casos de 03 crianças que frequentam a Pré-Escola em um turno e no outro, voltam para suas casas. Em 04 famílias (26,7%), a criança vai para a casa de vizinhos ou de parentes.

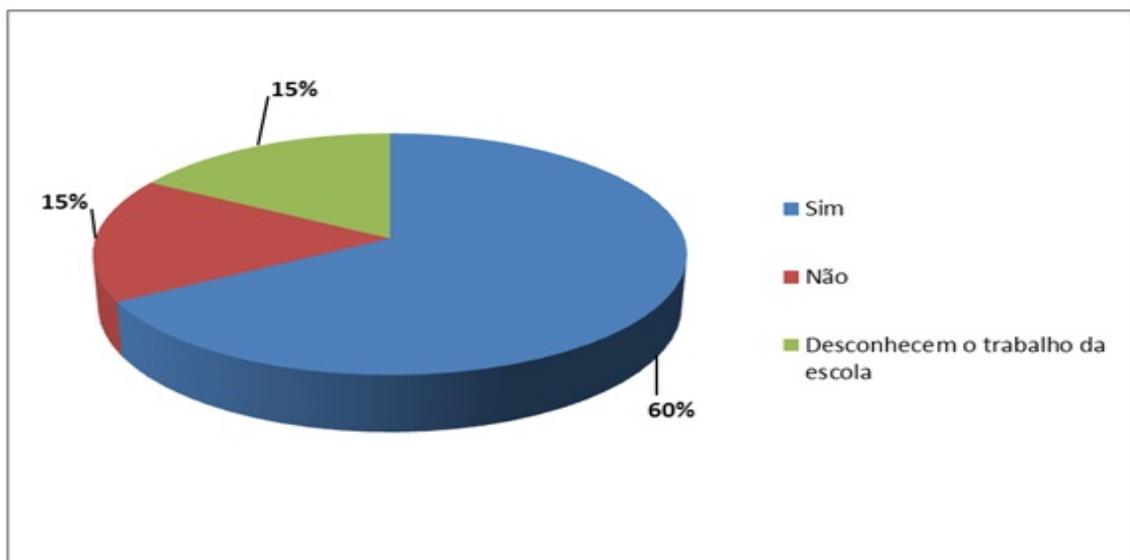
Gráfico 2 – Local de Permanência da Criança



Fonte: Dado da Pesquisa

Para as famílias das 14 crianças que nunca frequentaram a escola, perguntou-se, no questionário, porque elas não estavam matriculadas, sendo que 13 famílias declararam como motivo o fato de que a comunidade não oferece atendimento para a faixa etária da criança. Apenas 01 família disse ter receio dos cuidados com a criança, em meio a uma turma inteira. O questionário perguntava ainda se, na opinião das famílias, a escola contribuía de maneira satisfatória com a comunidade.

Gráfico 3 – Contribuição da escola para comunidade.



Fonte: Dados da Pesquisadora

Nas respostas, 09 famílias disseram que sim, 03 disseram que não e outras 03 declararam não conhecer o trabalho da escola.

Em pergunta aberta, o questionário buscou conhecer a opinião das famílias sobre as ações que poderiam ser empreendidas para melhorar a contribuição da escola na comunidade. As respostas estão transcritas na matriz a seguir e foram organizadas por seus significados e foco:

Quadro 4 - Respostas das famílias à pergunta: “ Há ações que poderiam ser empreendidas para melhorar a contribuição da escola para a comunidade?”

Respostas	Significado	Foco
<ul style="list-style-type: none"> -Sim, a implantação de creche em tempo integral; -Ampliar o atendimento, da creche ao 4º ano; -Implantação de creche em tempo integral; -Creche em tempo integral; -Implantação de creche; -Ter uma creche; -Ter uma creche. --Permanecer a escola aberta e ampliar o atendimento primário; 	Ampliação do atendimento, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos	Acesso à Educação (53,3%)
<ul style="list-style-type: none"> -Mais segurança, cercar o pátio, laboratório de informática, melhorar a infraestrutura, reforma do galpão, calçada de acesso, jogos educativos, construção de um parquinho. -Construção de uma calçada de acesso à escola e reforma do galpão; -Sim, seria útil um telefone para contato com as famílias; -Cercar, construir calçadas e quebra mola em frente à escola, reforma do galpão; -Aterro, cerca, cuidados com o pátio, reforma do galpão, mais diversificação da merenda. 	Investimento em infraestrutura, promovendo manutenção do que já existe e oferecendo melhorias	Infraestrutura (33,3%)
<ul style="list-style-type: none"> -Desconheço as ações existentes; -Não conheço o que já existe; 	Desconhecimento do assunto	Relação com a comunidade (13,3%)

Fonte: Dados da pesquisa

A matriz analítica demonstra que a maioria das famílias (53,3%) almeja uma contribuição voltada ao acesso à educação, especialmente no que se refere à oferta de atendimento de creche. Este quesito, quando respondido como uma possível “contribuição”, indica que, na opinião do grupo pesquisado, esta iniciativa teria impacto positivo na vida das

famílias. No entanto, nenhuma resposta evidenciou que este acesso é, na verdade, um direito.

Um percentual menor, 33,3% de famílias, entende que o mais importante seria melhorar as condições de infraestrutura, sendo que muitas sugestões ficam no âmbito do quesito segurança (cerca de proteção, quebra molas, telefone para contato, aterro, entre outros). Trata-se de outro direito, expresso como uma das dimensões e indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

4.2.1 A oferta

A Escola de Educação Básica Irmã Inês Ogliari integra a rede municipal de ensino de Santa Rosa do Sul-SC e, atualmente, oferece a Pré-Escola e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em classe multisseriada. As turmas são atendidas pela mesma professora, sendo o Ensino Fundamental ofertado no turno da manhã e a E.I. (Pré-Escola) no turno da tarde.

Quadro 5 - Oferta de Educação Básica em Vila Nova

Etapa de Ensino	Número de Matrículas	Turno
1º ano do Ensino Fundamental*	04	Manhã
2º ano do Ensino Fundamental*	04	Manhã
Educação Infantil (Pré-Escola)	07	Tarde

*Classe multisseriada

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da entrevista com a professora

Apesar da existência de uma classe multisseriada, isso ocorre apenas para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, portanto, a oferta obedece aquilo que está normatizado na Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, que diz, no parágrafo 2º do artigo 3º: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008). Além disso, também é atendida a mesma Resolução, em seu artigo 3º, onde se lê: “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 deslocamentos das crianças (BRASIL, 2008).

Os dados sobre a oferta de E. I. Em Vila Nova demonstram também a inexistência da creche. Esta evidência integra as estatísticas brasileiras, as quais apontam a desigualdade na oferta de vagas em creches e pré-escolas. Kramer et al. (2011) enfatizam este aspecto, ao citarem dados do IBGE que revelam o percentual de 18% de crianças atendidas na faixa etária de creche contra 73% de atendimentos para a faixa etária de pré-escola. As autoras

ainda demonstram que as desigualdades observadas no número de matrículas efetuadas nestas duas faixas etárias se estende e se agrava no aspecto econômico e social, pois “o contraste de desigualdade se acentua quanto mais o foco capta especificidades tanto da população (sexo, cor e raça, renda *per capita*) quanto da região de moradia (macrorregião, **rural** e urbana)”, concluindo que “o atendimento às crianças de 0 a 3 anos é ainda residual” (KRAMER ET AL. , 2011, p. 73) [grifo nosso].

4.2.2 O espaço e o lugar da E.I. em Vila Nova

Espaços, materiais e mobiliários constituem uma das dimensões para estabelecer os indicadores de qualidade na Educação Infantil, sendo que “os ambientes físicos das instituições [...]devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2009, p. 50). As observações feitas durante as visitas à Escola tomaram por referência os indicadores desta dimensão para identificar as condições de infraestrutura existentes para atendimento das crianças matriculadas.

A EEBIIO dispõe de 02 salas de aula, 02 banheiros, 01 cozinha, uma área coberta que liga as duas salas e que serve de refeitório, 01 pequena secretaria (que serve também de almoxarifado). Os banheiros estão instalados em espaços pequenos e não são adaptados ao tamanho das crianças. A cozinha é também um espaço reduzido, mas possui equipamentos e materiais necessários para produzir a merenda das crianças, conforme comenta a merendeira.

Figura 4 - área aberta, destinada ao lanche



Fonte: Dados da pesquisadora

Não há infraestrutura disponível para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, na creche, fazendo com que a Educação Infantil ofertada em Vila Nova seja restrita à Pré-Escola. Este fato integra a realidade do cenário nacional, onde as matrículas de creche são quase inexistentes. Conforme evidenciam dados apresentados pelo MEC (2009), das matrículas em Educação Infantil do Campo, 87% são de pré-escola e somente 13% são vagas ocupadas por crianças de creche.

A Educação Infantil de pré-escola ocupa 01 das salas, sendo este espaço também utilizado pela classe multisseriada, de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã. É um ambiente amplo, com iluminação natural, mobiliado com quadro a giz, mesas e cadeiras em madeira, algumas em tamanho adequado às crianças de pré-escola, outras em tamanho maior. Em uma das paredes, há janelas altas, sendo que na parede oposta há janelas maiores e mais baixas, mas que não permitem à criança de Educação Infantil a visão do ambiente externo.

Figura 5 - Sala de aula, em momento de atendimento da classe multisseriada



Fonte: Dados da pesquisadora

Neste ambiente há também uma estante com livros e uma estante onde encontram-se brinquedos e outros materiais pedagógicos, sendo que tanto livros quanto brinquedos e

materiais ficam acessíveis às crianças.

Figura 6 - Estante com livros à disposição das crianças, na sala de E.I.



Fonte: Dados da pesquisadora

Figura 7 - Estante com materiais e brinquedos



Fonte: Dados da pesquisadora

Na estante destinada a guardar materiais e brinquedos, não há variedade dos mesmos. Predominam os papéis e os brinquedos feitos com sucata. Sobre esse aspecto, os indicadores de qualidade da Educação Infantil lembram a necessidade de haver “objetos e brinquedos de diferentes materiais e em quantidade suficiente e adequados aos bebês e crianças pequenas”, para que a partir destes, as crianças possam experienciar sons, texturas,

formas, entre outros elementos (BRASIL, 2009).

Na parte externa há uma área de gramado, sem cerca de proteção, dando acesso livre para a rua (chamada “Estrada Geral”), por onde trafegam veículos e circulam animais. Conforme comentário da professora durante as visitas de observação, a falta de cercamento gera insegurança e dificulta a construção e manutenção de jardins e horta. Também não existem brinquedos de pátio (parquinho, goleiras ou outros). Há uma área coberta, mas em estado precário de conservação, com rachaduras nas paredes e piso irregular. Segundo a professora, já foram feitos vários pedidos à Prefeitura Municipal para que sejam providenciadas as adequações na parte externa da Escola.

Figura 8 - Parte externa – Fundos da escola



Fonte: dados da pesquisadora

O terreno tem dimensões capazes de permitir a instalação de parquinho, trilhas, areia e outros brinquedos e materiais pertinentes às práticas pedagógicas indicadas para as crianças, sendo que estes elementos foram citados pelas famílias, na pesquisa, quando indagadas sobre as possibilidades de contribuições que a escola poderia trazer para a comunidade. A existência dos moirões da cerca, porém sem o arame ou tela de proteção, evidenciam a falta de manutenção e investimento público no local e revelam um fator de pouca segurança para as crianças. Estes aspectos do ambiente externo são limitadores de

várias práticas pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas.

Ainda na parte externa, a fachada de frente da escola não difere muito do espaço dos fundos. Não há jardins, não há cerca de proteção, não há placa ou letreiro com o nome da escola.

Figura 9 - Parte externa- Frente da escola



Fonte: dados da pesquisadora

Evidencia-se, na infraestrutura, a precariedade que acompanha a maioria das escolas do campo, conforme relatam as pesquisas. Com relação a isso, Conde (2010) diz que “as escolas do campo são 'as escolas do sem': sem parque infantil, sem biblioteca, sem TV, sem internet, sem DVD [...] sem, sem...”. Relatos de pessoas da comunidade informam que algumas melhorias foram feitas, no ano de 2013, por meio de mutirão da comunidade, com o apoio do Instituto Federal Catarinense, o qual possui campus instalado nas proximidades da escola. Neste mutirão, pais de alunos e servidores do Instituto fizeram um trabalho de recuperação de telhado, pintura de móveis, pintura externa e interna do prédio, roçadas do entorno. No entanto, ainda faltam elementos de infraestrutura que aproximem a EEBIIO das condições adequadas previstas nos parâmetros de qualidade do MEC.

4.2.3 O trabalho docente

Além de conhecer o número de matrículas e as condições de infra estrutura, fomos em busca de compreender a realidade atual do trabalho docente. Para isso, em uma das visitas à EEIIIO, realizamos a entrevista com a professora que atua na Escola, buscando conhecer alguns aspectos que caracterizam o seu trabalho naquela escola do campo.

Na entrevista, a professora nos conta que mora há 24 anos em Vila Nova e que foi uma opção sua trabalhar na própria comunidade, já que mora em uma casa localizada a 500 metros da escola. Quando perguntamos sobre sua jornada de trabalho, ela diz que é de 40 horas, sendo que além disso, faz durante o ano letivo alguns cursos de atualização e está cursando uma pós-graduação a distância, paga por ela.

Sobre sua formação, a professora relata que em 1998 concluiu o ensino médio no magistério; em 2007 concluiu o curso Normal Superior; em 2009 fez um curso de complementação de Pedagogia, gestão, orientação e supervisão escolar e, no momento, está cursando uma especialização em Ensino Fundamental Anos Iniciais. Atualmente, ela possui 05 anos de experiência no magistério, sendo 04 anos dedicados ao trabalho em Vila Nova, aos quais pretende dar seguimento, conforme expressa seu comentário: “Pretendo continuar exercendo a profissão, gosto muito do que faço”. Perguntamos sobre o que mais ela valoriza na escola de Vila Nova e ela responde: “ _ o apoio que recebo dos pais, o contato que tenho diariamente com os pais faz a diferença em sala de aula e o carinho que recebo dos alunos” .

Então, perguntamos o que dificulta o seu trabalho como professora em Vila Nova e ela diz:

-Na turma multisseriada, o uso da apostila diferenciada é o que mais dificulta o meu trabalho. Na minha opinião, o uso de apostila é importante, mas no caso de turma multisseriada, teria que haver um projeto integrado para ambos. E a falta de alguns recursos audiovisuais... e a infraestrutura do pátio.

As evidências encontradas nas respostas da professora permitem, principalmente, dois focos de análise. O primeiro, diz respeito à relação escola/comunidade, com aspectos que indicam o vínculo histórico e cultural das famílias com a escola. Assim, o fato da professora pertencer à comunidade há 24 anos, nela residindo; o relato do contato diário com os pais; o apoio que a professora diz receber das famílias são indicativos de que há uma estreita relação da educação com a realidade local, ao encontro do que diz Frigotto (2010, p. 36), ao afirmar que na pedagogia do campo “parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo”.

Outro foco de análise se dá no sentido do apoio à ação docente e à gestão da educação em Vila Nova. Além da inexistência de um planejamento que seja voltado para a especificidades das classes multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a falta de recursos audiovisuais e de infraestrutura do pátio, aspectos já citados nas respostas dos pais ao questionário da pesquisa, são questões que também atingem a Educação Infantil, uma vez que limitam ações pedagógicas que busquem a interação e as brincadeiras, eixos estruturantes das propostas curriculares para a Educação Infantil. Questões desta natureza não podem ser assumidas e deliberadas pela comunidade ou pela prática docente, pois estão diretamente relacionadas à gestão da educação, seja no âmbito pedagógico, seja no administrativo. Frigotto (2010), ao referir-se à pedagogia do campo, diz que isso não significa a defesa de um localismo que negue aos sujeitos o conhecimento universal historicamente construído. Significa sim que as crianças camponesas devem ter disponibilizados todos os recursos para a apropriação do conhecimento, sem desconsiderar aquilo que as caracteriza enquanto sujeitos de direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a Educação Infantil no assentamento de Vila Nova, que teve como objetivo compreender como ali se apresenta a oferta e a demanda desta etapa da educação básica, revelou elementos do passado que caracterizam a educação também no presente da comunidade, sendo que estes elementos são referentes especialmente ao envolvimento das famílias e ao papel social da escola em Vila Nova.

A inexistência da creche na comunidade faz com que a Educação Infantil se traduza apenas pela oferta de uma classe de pré-escola, que funciona em uma escola com infraestrutura limitada e distante dos parâmetros de qualidade aconselhados pelo MEC, mas com um trabalho docente que se harmoniza com a cultura local e com o cotidiano das famílias. Fazendo frente à ausência de atendimento de creche, Vila Nova possui, atualmente, 14 crianças que nunca frequentaram a escola, todas elas na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, o que significa demanda para, pelo menos, 01 turma de creche. Neste contexto, evidenciou-se que as famílias têm uma relação afetiva com a escola, porém não efetiva, ou seja, há uma aproximação com a escola no sentido apoiar o trabalho docente e em reconhecer a “escolinha” como parte da comunidade, com um sentimento de pertença. No entanto, não há um movimento efetivo reivindicatório dos direitos de todas as crianças ao acesso à educação.

Assim, as evidências levantadas na pesquisa sugerem que a Educação Infantil em Vila Nova apresenta um contexto dual, ora com elementos representativos da educação rural, ora aproximando-se dos princípios da educação do campo. Desta maneira, a dualidade acontece entre duas cenas centrais. Uma destas cenas mostra o pouco investimento público em torno de uma proposta de Educação Infantil que assegure às crianças de Vila Nova os direitos conquistados em lei. Isto se revela nas questões de infraestrutura precária, com falta de recursos novos e falta de manutenção dos já existentes; na inexistência da oferta de vagas de creche, apesar do número de crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos que estão fora da escola e do interesse dos pais nesta oferta; na carência de recursos e espaços pedagógicos para a Educação Infantil, distanciando a escola dos parâmetros de qualidade adotados pela educação brasileira. Refletem-se, neste contexto, os princípios da educação rural, ou ainda, conforme nos alerta Frigotto (2010, p. 35), da “educação *no* campo, ou *para* o campo”, onde as ações e propostas educacionais são pensadas e planejadas de maneira distante e autoritária.

Em contraponto, a outra cena que se vislumbra na E.I. de Vila Nova tem nuances da Educação do Campo, presentes na aproximação família/escola; no sentimento de apoio da comunidade, citado pela professora como sendo o que ela mais valoriza no seu trabalho docente; no mutirão comunitário que recuperou o prédio da escola. Há uma construção

cultural e histórica própria dos sujeitos da comunidade que se faz presente na prática pedagógica realizada, a exemplo do que foi desde o início, conforme mostrou o relato da primeira professora da comunidade. Ao revisitar o passado da comunidade e o processo de formação da escola em Vila Nova, é possível encontrar esta mesma característica de envolvimento da cultura local com o processo educacional, o qual foi incorporando hábitos e costumes da comunidade ao ato de ensinar e aprender.

Também o acesso à Educação Infantil em Vila Nova é uma questão que o estudo aponta como uma reflexão necessária. Se no passado, conforme o relato dos informantes da pesquisa, a comunidade permaneceu 08 anos sem escola, tendo que transportar suas crianças até uma escola próxima, no presente este acesso ainda continua negado, no caso das crianças em idade de creche. Apesar do direito de todas as crianças à educação, inclusive a Educação Infantil, garantido na ampla legislação que se construiu no Brasil desde a Constituição de 1988, na prática este direito é negligenciado. No caso de Vila Nova, ao oferecer somente a Pré-Escola, o sistema educacional “faz de conta” que cumpre o dever de oferecer a Educação Infantil a qual todas as crianças têm direito, mas na verdade, acaba por cumprir apenas o que é obrigatório desde a Emenda Constitucional 59/2009, ou seja, o atendimento para crianças de 4 anos, deixando sem acesso aquelas de 0 a 3 anos. Portanto, em Vila Nova, o direito a Educação Infantil é reconhecido somente de forma parcial pelo sistema público de educação e, diante da quietude da comunidade a este respeito, mantém o esquecimento que, há tempos, faz marcas na educação dos sujeitos do campo no Brasil.

Em relação à quietude da comunidade acerca da questão da inexistência de creche, chamou a atenção o número de famílias que, nas respostas, expressaram o desejo de ter acesso a este atendimento. Observou-se, no entanto, que a vontade da comunidade só se expressou por meio do questionário, não tendo sido identificado, durante a pesquisa, nenhum movimento comunitário no sentido de formalizar esta necessidade. Há, portanto, um direito que não está explícito e se faz desconhecido, o que contribui para que se protele a oferta devida. Neste aspecto, cabe refletir se, além das conquistas que os movimentos sociais já alcançaram na construção de uma proposta de educação do campo que respeite as especificidades dos sujeitos, não seria necessário intensificar a conscientização das populações do campo que ainda não estejam engajadas nas lutas sociais sobre seus ganhos e direitos. Talvez concluir o estudo com uma reflexão desta natureza, que remeta a uma indagação à espera de respostas, possa sugerir incompletude. Porém, é o que se pretende: propor novas hipóteses a serem estudadas, considerando sempre o movimento dos sujeitos na teia de suas relações e lutas sociais.

6 BIBLIOGRAFIA

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.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009^a, Seção 1, p. 14.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.960, de 27 março de 2014**. Altera a lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm, acesso em 25 de junho de 2014.

CALDART, Roseli Salette. A Educação do Campo e a perspectiva da forma escolar. In: **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Antônio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Franzoni Conte e Zilma Izabel Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm (orgs). Nova petrópolis: Nova harmonia, 2012.

CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel. **Desafios da educação do campo na atualidade**: Educação infantil e classes multisseriadas. 34^a reunião da ANPED, 2011.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do Campo. In: **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Antônio Munarim, Sônia Aparecida Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafio de conteúdo, método e forma. In: **Educação do campo: Reflexões e Perspectivas**. Antônio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

FROIS, Heber Artigas; DARDE, Vainê. **Herdeiro da Pampa Pobre**. Canção nativista do sul do Brasil. . Composição de , Heber Artigas Fróis e Vainê Darde; música de Heber Artigas Fróis., 1990.

FULLGRAF, J.B.G. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: **Educação Infantil e formação de professores**. FLÔR, D.C.; DURLI, Z. (orgs). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sônia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sônia (org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, p. 82-94. 2009.

IMHOFF, Marco Antônio. **A gestão do patrimônio cultural nas instituições públicas de ensino: O caso do Museu do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio**. Dissertação de Mestrado. FURB, 2012.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINC, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa** [on line] 2011, v.37, n.1. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1a05.pdf>.

MIFC. Museu do Insituto Federal Catarinense. Acervo de patrimônio imaterial. **Depoimentos dos primeiros moradores de Vila Nova**. Santa Rosa do Sul: SC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. In: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 30. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Antônio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Franzoni Conte e Zilma Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

MOREIRA, J. A. Da S. ; LARA, A. M. De B. As Políticas Públicas para a Educação Infantil e a dinâmica do Capitalismo. In: MOREIRA, J. da S.; LARA, A. M. De B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil**. (1990-2001). Maringá: Eduem, 2012 (p. 75-89).

OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. In: **Com Ciência**, Campinas, n. 120, 2010 . Disponível e<http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 11 jun. 2014.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Educação do campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jurgen Habermas e Paulo Freire. In: **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Antônio Munarim, Sônia Aparecida Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes**. In: Ministério da Educação e da cultura, Conselho Nacional de Educação,

Câmara de Educação Básica, 16p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em 30 de julho de 2013.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da educação do campo. In: **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Antônio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

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 Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2012.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: **Educação do campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Antonio Munarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zima Isabel Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos Sociais, políticas públicas e educação do campo. In: **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (orgs). Curitiba, PR: CRV, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres et. al.3.ed.- 1 reimpr.-São Paulo: Atlas, 2010.

RIVERO, Andrea Simões; CONDE, Soraya Franzoni. Por onde anda a Educação Infantil do Campo? (entre o otimismo da vontade e o pessimismo da razão). In: **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Antônio Munarim, Sônia Aparecida Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

ROCHA, Eloisa A. C. SME, 2010. **Diretrizes Educacionais pedagógicas para a Educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/1205201015.24.4p03c7e67bbe979ef3>.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São paulo: Editora Cortez, p. 43-51, 2008.

ROSENBERG, 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 Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6675&option, acesso em 20 de julho de 2013.

SILVA, José de Ribamar Sá. O Campo Brasileiro na Atualidade: questões para reflexão e debate. In: **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Adelaide Ferreira Coutinho e Cacilda Rodrigues (orgs). Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Joanyse de Fátima Guedes da. NASCIMENTO, Suzane Damascena. Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo: princípios norteadores e metodológicos. In: **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (orgs). Curitiba, PR: CRV, 2012.

SCHNEIDER, Sérgio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. In: **Revista de Economia Política**, vol.30, nº3, pp 511-531, jul-set/2010. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101, acesso em 11 de junho de 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Antônio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Franzoni Conte e Zilma Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em Assentamentos rurais: O desafio na relação entre trabalho e ensino. In: **Educação do campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Antonio Munarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO ÀS FAMILIAS DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, MORADORAS DE VILA NOVA- SRS/SC

Prezado(a) morador(a) de Vila Nova

Sou aluna da Universidade Federal de Santa Catarina, em curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e, atualmente, estou realizando uma pesquisa sobre a oferta da educação para crianças de 0 a seis anos na comunidade de Vila Nova, Santa Rosa do Sul. Por isso, peço sua colaboração em responder ao questionário que segue, pois estes dados serão muito importantes para o andamento do trabalho.

Muito obrigada por sua participação!

Cynthia Nalila

Aluna do Curso de Especialização em Educação Infantil
UFSC

1- DADOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO FAMILIAR:

1.1 Quantas pessoas constituem a família? _____

1.2 Qual a idade e a escolaridade das pessoas da família? Para escolaridade, usar: analfabeto; ensino fundamental incompleto; ensino fundamental completo; ensino médio incompleto; ensino médio completo; superior incompleto; superior completo; pós-graduação (completa ou incompleta)

Membro	Idade	Escolaridade
Membro 1		
Membro 2		
Membro 3		
Membro 4		
Membro 5		

1.3 Há quanto tempo a família reside em Vila Nova? _____

1.4 Quais as fontes de renda familiar?

() agricultura () prestação de serviços () comércio () aposentadoria () outros

Se outros, especificar: _____

1.5 Quem gera a renda da família? (pai, mãe, avós, criança?) _____

1.6 Atualmente o trabalho de cuidados com a moradia é realizado por:

() Pessoa da própria família () Pessoa contratada

2-DADOS SOBRE AS CRIANÇAS DA FAMÍLIA (0 a 6 anos apenas)

2.1 Frequência na escola (idade/etapa escolar./escola frequentada / localidade)

*Exemplo: 06 anos – 1º ano do E. Fundamental- Escola Ana Regis Arantes – Peroba
04 anos – Pré-escola- Escola Inês Ogliari – Vila Nova
1ano/3 meses – não frequenta escola*

Criança	Idade em anos e meses	Etapa escolar	Escola frequentada	localidade
Criança 1				
Criança 2				
Criança 3				
Criança 4				

2.2 Atualmente o trabalho de cuidados com a (s) criança(s) é realizado por:

- () Pessoa da própria família, residente na casa
() Pessoa da família ou amiga que não reside na casa
() Pessoa contratada
() outra situação _____

2.3 Durante a jornada de trabalho das pessoas da família, a criança:

- () Permanece em sua casa , aos cuidados de outra pessoa;
() Vai para a casa de outra família (vizinhos, avós, parentes, outros)
() Vai para a escola por período integral
() Vai para a escola por meio período e depois permanece em sua casa
() Vai para a escola por meio período e depois permanece na casa de outras famílias

2.4 As crianças que não frequentam a escola não foram matriculadas porque:

- () a família considera muito cedo para isso
() a família dispõe de meios para o cuidado direto da criança e não acha necessário o trabalho da escola nesta fase
() a comunidade não oferece atendimento para a faixa etária da crianças
() a família tem receio dos cuidados com a criança, em meio a uma turma inteira.

3 DADOS SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

3.1 Você considera que a escola de Vila Nova contribui de maneira satisfatória com as

famílias da comunidade?

3.2 Há ações que poderiam ser empreendidas para melhorar esta contribuição? Quais?

Livres comentários :
