



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
MARIULCE DA SILVA LIMA LEINEKER**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO:
PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS**

Florianópolis

2016

MARIULCE DA SILVA LIMA LEINEKER

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO:
PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Serrão.

Florianópolis

2016

Mariulce Leineker

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO:
PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação, e aprovava em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de outubro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho – UFSC
Orientadora

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Serrão – UFSC
Coorientadora

Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima – UFSC
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Roselane Fátima Campos – UFSC
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Marlene Lucia Siebert Sapelli – UNICENTRO
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa – UFRGS
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Sandra Dalmagro – UFSC
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Zenilde Durli – UFSC
Membro suplente

Prof.^a Dr.^a Célia Serrão – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Membro suplente

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Luiz Fernando, e ao meu filho, Luiz Fernando, que me apoiaram e souberam compreender minha ausência.

À minha família, porto seguro onde sempre busco refúgio

Aos meus amigos, irmãos que posso escolher.

À minha orientadora, Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho, e a minha coorientadora, Maria Isabel Serrão, que com dedicação me auxiliaram a trilhar o caminho das pedras.

Às crianças que vivem no campo, que por vezes acabam sendo invisíveis...

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste processo, desde o início da seleção para o doutorado até o encerramento da redação da tese, algumas pessoas compartilharam comigo esse caminho em busca do conhecimento, por vezes tão árduo, mas ao mesmo tempo prazeroso. Hoje, ao término do trabalho, concluo que essa conquista não é individual, e sim coletiva, por isso quero agradecer de coração a essas pessoas tão especiais que dividirão comigo o título de “doutora”.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, meu criador. Seu fôlego de vida foi meu sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre novas possibilidades.

Ao amor da minha vida, Luiz Fernando, meu esposo, que não mediu esforços para me auxiliar em todos os momentos no decorrer dessa jornada; foi meu companheiro, amigo e grande incentivador.

Ao meu filho, Luiz Fernando Filho, que soube compreender a minha ausência em uma fase tão difícil e, com seu jeito especial, demonstrou seu amor.

À minha mãe, Zuleika, seu cuidado e dedicação foram essenciais e me deram força para continuar, e ao meu pai, Francisco, cuja presença significou a segurança e a certeza de que não estou sozinha. Obrigada pelo respeito com o qual sempre trataram a educação e a profissão de professor, que herdei com muito amor.

Às minhas irmãs Dulce, Ana Paula e Jussara, aos meus cunhados Lucio, Edilson, Anderson e Cristiano, aos meus sobrinhos Sara, Jessé, Manuela, Israel, Matheus, Anna Julia, Diego e Gabriele, que são companheiros. Minha família merece poucas palavras, mas aquelas que me são mais caras. Obrigado pelo simples de fato de existirem. Obrigado também por depositarem em mim a confiança para todas as horas.

Ao meu sogro Antonio pelo incentivo, apoio e torcida, sempre presente em todos os momentos da minha caminhada. Obrigada por me proporcionar o carinho e o amor de um pai.

À minha sogra Lucia (*in memoriam*), grande incentivadora do projeto inicial, que infelizmente não pôde chegar comigo até o fim dessa caminhada, mas sei o quanto me auxiliou no primeiro ano e o quanto torceu para que eu conquistasse este título.

À minha cunhada e grande amiga, Luciene, por todos os momentos que compartilhamos juntas no decorrer desses anos. Obrigado pela torcida, cunhadinha do coração.

À grande educadora Diana Carvalho de Carvalho, minha orientadora nesta pesquisa, por sua presença, por me acalmar em minhas angústias, pelo incentivo nos momentos em que acreditei que não conseguiria, pela confiança depositada em mim e, principalmente, por seus questionamentos, que me levaram às reflexões que conduziram esta pesquisa. Com você, percebi o verdadeiro papel de uma educadora e o quanto ele é importante. Serei eternamente grata.

À minha coorientadora Maria Isabel Serrão, que aceitou o desafio de me orientar. Agradeço por suas mediações sempre instigantes e enriquecedoras, pelo incentivo dado ao dividir comigo parte de seu conhecimento intelectual, pela pertinência de suas colocações, por sua capacidade de compreensão, pela confiança e o mais importante: pela oportunidade desse – grande - aprendizado.

À minha família, tios, primos, que sempre torceram pela minha conquista.

À companheira de viagem Raquel, pelas longas e intermináveis idas e vindas. Toda semana o mesmo percurso, os mesmos desafios e medos. Obrigado pelas risadas, pelos conselhos e pela troca de experiência. Foi um tempo precioso, e sem a sua companhia nada disso seria possível. Agradeço também por fazer o meu *abstract* em tempo recorde.

Aos professores e professoras do PPGE Luciane Maria Schlindwein, Eloísa Acires Candal Rocha, Jucirema Quinteiro, Patrícia Lima, Diana Carvalho de Carvalho, Maria Isabel Batista Serrão, Paulo Sérgio Tumolo e Alexandre Fernandez Vaz, pelo acolhimento, pelos valiosos ensinamentos e imensa disponibilidade. Obrigada pelas conversas e conselhos, mas, principalmente, pelo carinho e amizade - mútuos -, que tão profundamente contribuíram para minha formação, como pesquisadora e pessoa.

Ao Grupo de Pesquisa GEPIEE, pela acolhida e pela partilha dos conhecimentos.

Aos funcionários da UFSC, especialmente os do PPGE, pelo atendimento.

Ao CNPq e ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela concessão da bolsa de estudos durante o período de doutoramento, o que nos possibilitou uma maior inserção na pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado do Paraná, pela liberação nos dois primeiros anos de doutoramento.

À Prefeitura Municipal de Pinhão e à Secretaria de Educação do município, pela autorização e contribuições ao longo da pesquisa.

À diretora do CMEI Santa Maria, Adriana pelo carinho que me recebeu e pela dedicação com que me auxiliou nos dados da pesquisa.

As minhas grandes amigas que gastaram tempo comigo visitando as famílias no interior do município; sem o auxílio de vocês a pesquisa não teria o mesmo sentido. Obrigada Adriana, Elisabete e Maria.

“Amigos fazem parte de meus alicerces emocionais: são os ganhos que a passagem do tempo me concedeu.” (Lya Luft). Aos meus colegas de turma que fizeram parte da minha caminhada: Joselma, Gisele, Samantha, Claudete, Márcia e Mônica. Obrigada pelo apoio e pelas longas conversas e risadas. Especialmente pelas ricas discussões teóricas que tivemos ao longo do curso.

No primeiro ano do doutorado, as colegas de turma se tornaram grandes amigas e me acolheram com muito carinho. Toda semana me recebiam com tanto carinho que por vários momentos eu esqueci a distância e a saudade de casa. Obrigada Joselma, Samantha e Gisele.

À família que me acolheu sem ao menos me conhecer, fazendo com que eu me sentisse como se membro dela fosse. Nos momentos mais difíceis, em que a saudade apertava, Mônica, Zaizinho e Amanda, vocês me acolheram com um amor tão grande que jamais terei como agradecer e retribuir. Obrigada pelas caronas, almoços, lanchinhos de viagem, café da manhã às 6 horas, hospedagem e por todo carinho e afeto.

À Márcia, Celso e Helena, que no último ano mais do que nunca foram meu suporte, me acolhendo em sua casa, me dando apoio, fazendo com que eu me sentisse em casa. Passei a morar com vocês, senti um amor de família, compartilhamos experiências, angústias, alegrias, emoções; até a chorar com classe a Helena me ensinou. A palavra “obrigada”, não expressa minha gratidão e apreço por vocês, família que Deus me deu de presente.

À minha amiga Claudete, pelos momentos de desabafo, choro, incentivo, experiências, conselhos e risadas. Obrigada, amiga, por, mesmo distante, se fazer presente no decorrer desses anos. Espero que esse laço de amizade se fortaleça para além do processo de doutoramento.

Agradeço a Deus por vocês existirem, tenham certeza que estarão eternamente na minha lembrança e no meu coração. A vida às vezes nos leva a caminhos diferentes, mas nunca me esquecerei da solidariedade, carinho e até mesmo das lágrimas que vocês me ajudaram a enxugar com palavras de incentivo. Por isso, mais uma vez, obrigada por vocês existirem e serem grandes amigas.

Às professoras da banca de qualificação Maria Carmen Barbosa, Roselane Campos, Marlene Sapelle e Patricia, que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora e deram contribuições fundamentais para o aprimoramento do trabalho, até a sua conclusão.

Às famílias que vivem no campo, especialmente às crianças, que se encontram esquecidas. A luta para dar visibilidade a essas crianças, para que possam gozar dos direitos com plenitude, está apenas no início.

A todos, muito obrigada!

“Às vezes não conseguimos enxergar o limite em que termina a realidade sobre a qual nos debruçamos, analisamos, e o sonho projetado para essa realidade. Difícil caminhar sobre uma linha imaginária. Impossível continuarmos sem uma perspectiva de mudança em direção a uma sociedade democrática e solidária que alimente as nossas práticas, os nossos sonhos. Neste momento que ela nos parece frágil, mas ainda viva é importante continuar resistindo” (Marlene Ribeiro)

“João, Francisco, Antônio vieram a este mundo, meu Deus, entre mil dificuldades. Mas cresceram, com os pés descalços pelas pernas, como os imagino [...] João, Francisco, Antônio conhecem os passarinhos, pena por pena, são capazes de descrevê-los: acompanharam seus hábitos, sabem as árvores onde moram, distinguem nos sussurros geral, a voz de cada um. João, Francisco, Antônio conhecem as pedras, as suas arestas, a sua temperatura, que faíscas desprendem de noite. Conhecem as fisionomias das casas e, evidentemente, os seus habitantes [...] Tudo isso é uma forma de instrução que vem da infância que ocupou os dias sem possibilidades especiais de aquisições sistematizadas. Não falo de outros, que matam passarinhos com atiradeiras, que quebram vidraças, que maltratam os outros meninos da sua idade, que lhes rasgam as roupas... Não, não, quero falar de João, Francisco, Antônio, os que desde pequenos vêm sendo construtivos, que procuram realizar-se, entre as maiores dificuldades, ajudando os pais, amparando os irmãozinhos, realizando suas breves alegrias, entre mil sombras. João, Francisco, Antônio amam, casam, acham que a vida é assim mesmo, que se vai melhorando aos poucos. [...] É dura a vida, mas aceitam-na. Desde pequenos, sentiram sua condição humana [...]” (Cecília Meireles)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo: entender de que modo o direito à Educação Infantil das crianças que vivem no campo no município de Pinhão-PR é percebido pelas famílias e de que maneira é cumprido pelos órgãos governamentais. Esse município localiza-se no Território Cantuquiriguaçu, estado do Paraná, e foi selecionado por ser o único município do Território com um Centro Municipal de Educação Infantil no campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contempla estudo bibliográfico e documental sobre a história do Município e a história da Educação Infantil, bem como estudo de campo: entrevistas, questionários e visitas realizadas nos anos de 2015 e 2016 com as famílias que vivem no campo. Foram entrevistadas 40 mulheres que vivem no campo cujos filhos não têm acesso à Instituição de Educação Infantil e foram respondidos 21 questionários por pais de crianças que frequentam o CMEI Santa Maria. Estabeleceu-se um recorte a partir dos anos de 1980, destacando-se nessa reconstrução histórica a luta das mulheres e dos movimentos sociais para que a criança fosse contemplada na legislação, bem como a luta para que a Educação do/no Campo fosse, na prática, um direito de todos. A análise das informações recolhidas tomou como referência o conceito de território, considerando as relações sociais que se estabelecem no campo e constituem os sujeitos, para além do espaço físico, geográfico, ou seja, relações de disputa, de poder e de sobrevivência. São essas relações que explicam os diversos pontos de vista das famílias, que se assemelham em termos de condições socioeconômicas, mas que se percebem de maneiras diferenciadas pela atuação social que desempenham. As famílias cujos filhos frequentam a Educação Infantil reconhecem sua importância pelo desenvolvimento apresentado pelas crianças. Entre as famílias que não têm acesso à Educação Infantil, foi possível identificar diferentes posições: algumas manifestam a necessidade do atendimento, outras preferem manter as crianças pequenas em casa, sob os cuidados pela mãe; algumas, por não terem registro formal de trabalho, consideram que seus filhos não teriam direito à Educação Infantil. A grande maioria das mulheres entrevistadas reproduz um modelo patriarcal de submissão e não se veem como sujeitos de direitos. Da mesma forma, não reconhecem a Educação Infantil do Campo como um direito das crianças, fato esse reforçado pelo precário atendimento das políticas públicas municipais para a Educação Infantil do Campo.

Palavras-chave: Educação e infância. Políticas Públicas para a Educação Infantil do Campo. Famílias e Direito à Educação Infantil.

ABSTRACT

This present study, developed in the countryside of the municipality of Pinhão-PR, Brazil, aims at understanding how families perceive the right children have to go to school, as well as, how government observes this law. Pinhão is located in the Territory of Cantuquiriguaçu, in Paraná, and it was selected because it is the only municipality in this Territory that has a Municipal Child Education Center (CMEI) in the countryside. This qualitative-based research envisages bibliographic and documental study about the Municipality history, and Child Education history, and field study regarding interviews, questionnaires and home visits to families who live in the countryside, during the years 2015 and 2016. Interviews were carried on with 40 women who live in the countryside, whose children do not go to the Child Education institution, and 21 parents, whose children go to CMEI Santa Maria, answered a questionnaire. The bibliographic and documental study took into consideration history from 1980, and highlighted women's and social movement struggles in order to have children covered by the law, as well as their struggle so that education in the countryside would be the right of all, in practice. Territorial concept was the reference for analyzing collected data, considering social relations established in the countryside and that constitute subjects beyond the physical and geographical settings, that is, dispute, power and surviving relations. Those relations explain families' several points of view, which are similar in terms of socio-economic situation, but at the same time, they are perceived differently due to social practice developed. Families, whose children go to Child Education institutions, acknowledge its importance based on the development performed by their children. Among families whose children do not go to CMEI, different issues were identified, such as: some of those families express attendance necessity; others prefer to keep their very young children at home, to be looked after by their mothers; and others, due to the fact they do not hold any work registration, they believe their children do not have the right to go to a Child Education institution. Most of those women, who were interviewed, reproduce the patriarchal system based on women being submissive, who do not see themselves as people under rights. In the same way, those families do not recognize Field Child Education as children's right, and this fact is reinforced by the precarious attendance of municipality policies for the Field Child Education.

Key-words: Education and Childhood. Public Policies for Field Child Education. Families and Child Education Rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Território Cantuquiriguaçu	30
Figura 2 – Mapa da Associação de Municípios da Cantuquiriguaçu.	95
Figura 3 – Mapa do Estado do Paraná dividido em Territórios, Pré-Territórios e Territórios em Constituição.....	96
Figura 4 – Mapa do Estado do Paraná com os 4 Territórios da Cidadania	97
Figura 5 - Madeireira em pleno funcionamento anos de 1980.....	118
Figura 6 – Indústria Zattarlândia.....	119
Figura 7 – Foto da rua Francisco Dellê, tirada da Torre da Antiga Matriz do Divino Espírito Santo, em 1969.....	123
Figura 8 – Casa em Zattarlândia (2015).....	125
Figura 9 – Zattarlândia, atualmente.....	126
Figura 10 – Quadra da Escola Estadual do Campo São José.....	127
Figura 11 – Casa ocupada por antigos trabalhadores.....	130
Figura 12 – Antigo Armazém.....	131
Figura 13 - Antigas instalações da Madeireira Santa Terezinha	131
Figura 14 – Casa do gerente da antiga serraria	131
Figura 15 – Igreja	132
Figura 16 – Casas Abandonadas	132
Figura 17 – Casa Abandonada.....	132
Figura 18 – Casa abandonada	133
Figura 19 – Bandeira do MST.....	135
Figura 20 – Casal reconstruindo barraco	135
Figura 21 – Moradia destruída.....	135
Figura 22 – Marcas da destruição	136
Figura 23 – Usina hidrelétrica Fundão.....	138
Figura 24 – Usina hidrelétrica Santa Clara.....	138
Figura 25 – Hidrelétrica Governador Bento Munhoz da Rocha Netto.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de trabalhos selecionados de acordo com o Grupo de Trabalho e ano em que foram apresentados.....	37
Quadro 2 – Detalhamento dos Trabalhos selecionados por GT, instituição, ano, autor, título e resumo	38
Quadro 3 – Síntese dos trabalhos selecionados na plataforma Scielo, segundo o descritor, periódico, ano, instituição, autor, título e resumo	44
Quadro 4 – Análise da dissertação selecionada no portal CAPES.....	48
Quadro 5 – Análise da tese selecionada do Portal CAPES.....	50
Quadro 6 – Dissertações Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	52
Quadro 7 – Índices de IDH-M	103
Quadro 8 – Assentamentos do Município de Pinhão.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano do País, do Estado do Paraná e do Município do Pinhão – 1991,2000 e 2010	103
Tabela 2 – População rural e urbana dos municípios que compõem o Território Cantuquiriguaçu – Paraná – 2013.....	107
Tabela 3 – Escolas localizadas na zona urbana, zona rural e escolas que possuem Educação Infantil, bem como o IDEB dos municípios que compõem o Território Cantuquiriguaçu – Paraná – 2011 (continua).....	108
Tabela 4 – Educação Infantil, vagas nos municípios do Território Cantuquiriguaçu – PR – 2014	110
Tabela 5 – Número de crianças existentes nos municípios e déficit de vagas nas Instituições de Educação Infantil – Território Cantuquiriguaçu – PR – 2014.....	111
Tabela 6 – Crianças atendidas nas Instituições de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental. Brasil e municípios do Território da Cantuquiriguaçu – PR – 2014	112

LISTA DE SIGLAS

AFATRUP – Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão
AMB – Articulação de Mulheres Brasileiras
AMP – Associação dos Municípios do Paraná
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR – Associação Nacional das Casas Familiares Rurais
ART – Anotação de Responsabilidade Técnica
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC – Convenção Internacional dos Direitos da Criança
CE – Ceará
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNM – Confederação Nacional dos Municípios
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental
EFA – Escola Família Agrícola
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
EUA – Estados Unidos da América
FICA – Ficha de Comunicação do Aluno Ausente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
GLP – Gás Liquefeito de Petróleo

GO – Goiás

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEIBI – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSTTR – Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

PLC – Programa Leite das Crianças

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNBEM – Política do Bem-Estar do Menor

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Paraná

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SC – Santa Catarina

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEB – Secretaria de Educação Básica – SEB

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria do Estado de Educação

SPDA – Sistema de Proteção contra Descargas Atmosféricas

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

STF – Supremo Tribunal Federal

UCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UFRGS – Universidade federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1.1 O TERRITÓRIO EM QUESTÃO.....	27
1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA	31
1.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A TEMÁTICA	36
1.3.1 Trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	36
1.3.2 Artigos no Portal SciELO	44
1.3.3 Dissertações e Teses do Portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	47
1.3.4 Dissertações e Teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	51
2 RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	60
2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	60
2.2 DIREITOS SOCIAIS DA CRIANÇA: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA.....	67
2.3 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A LUTA PELO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	75
3 TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	93
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E ECONÔMICOS DO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU	94
3.2 A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU	107
3.3 O MUNICÍPIO DE PINHÃO	113
3.3.1 A transformação do Distrito em Município	121
3.3.2 O município nos dias de hoje	136
3.4.EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO	140
4 O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL: O PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS	151
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS.....	156
4.2 CONSTITUIÇÃO DO PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE	157
4.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS EM PINHÃO – PR.....	162
4.3.1 A necessidade da construção de Instituições de Educação Infantil: garantia do direito da criança	163
4.3.2 A obrigação de cuidar e educar a criança é da família	165

4.3.3 A Instituição de Educação Infantil vista como um lugar de cuidado e suprimento das necessidades básicas	166
4.3.4 Instituições de Educação Infantil: lugar para crianças carentes e abandonadas	168
4.3.5 O direito à Educação Infantil associado à condição de trabalho.....	173
4.3.6 A criança e o seu direito de frequentar a Instituição de Educação Infantil	175
4.3.7 A escola: solução para as dificuldades e sinônimo de ascensão financeira	176
4.3.8 A Educação Infantil: fator importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	178
4.4 O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS CUJAS CRIANÇAS FREQUENTAM O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTA MARIA.....	181
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXO A – Entidades e órgãos que integram o Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu (CONDETEC)	213
ANEXO B – Índice de Desenvolvimento Humano do País, Estado e Municípios do Território Cantuquiriguaçu.....	214
ANEXO C – Exigências para fazer parte do Território da Cidadania	215
ANEXO D – Número de assentamentos, famílias e área utilizada no Território Cantuquiriguaçu.....	216
ANEXO E – Atividades desenvolvidas por moradores do Território Cantuquiriguaçu.....	217
ANEXO F – Números do analfabetismo no Brasil e nos Município do Território Cantuquiriguaçu.....	218
ANEXO G – Questionário socioeconômico aplicado aos responsáveis	219
ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	223

INTRODUÇÃO

Seu nome é hoje

(Gabriela Mistral)

Somos culpados
de muitos erros e faltas
porém nosso pior crime
é o abandono das crianças
negando-lhes a fonte da vida

Muitas das coisas de que necessitamos
podem esperar.

A criança não pode

Agora é o momento em que
seus ossos estão se formando
seu sangue também o está
e seus sentidos
estão se desenvolvendo

A ela não podemos responder “amanhã”
Seu nome é hoje.

(Tradução de Maria Teresa Almeida Pina)

A escolha do tema da presente pesquisa está estreitamente ligada à minha trajetória profissional. Sou pedagoga, formada pela Universidade Estadual do Centro Oeste, na qual, de 2003 a 2013, atuei como professora do Departamento de Pedagogia, momento em que passei a me dedicar à pesquisa, mais especificamente à voltada para a Educação Infantil e Educação do Campo.

No ano de 2006, trabalhei como pedagoga em uma escola do distrito de Guarapuava, onde permaneci por três anos, período em que muitas inquietações foram sentidas e vários desafios, muitas vezes, ficavam sem respostas. No ano de 2009, o colégio em que atuava se tornou Colégio do Campo, regulamentado pelo parecer nº 1011/2010. Esta mudança ocasionou uma série de polêmicas e dúvidas no interior do colégio.

Nasceu, desse modo, a motivação para aprofundar estudos e pesquisa envolvendo a Educação do/no Campo. Comecei a participar do grupo de pesquisa em Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), e as dúvidas se materializaram em um projeto de mestrado, ocasião em que busquei analisar a proposta de dois colégios localizados em cidades da região centro-oeste do estado do Paraná, ambos sob a nomenclatura de Colégio do Campo, porém com constituições diferentes. Um dos colégios escolhidos constituiu-se como resultado da luta dos movimentos sociais e organizações populares do campo, nesse caso o Movimento dos Sem Terra (MST), sendo posteriormente legitimado pela Secretaria do Estado de Educação (SEED); o outro colégio foi designado pela SEED como Colégio do Campo, no entanto sem apresentar um histórico de reivindicação por parte dos grupos organizados no campo.

No mês de março de 2012, defendi a dissertação: **Escolas do Campo no Paraná: entre a conquista e a imposição**, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo como orientadora a Dr.^a Claudia Barcelos de Moura Abreu.

A pesquisa bibliográfica e de campo evidenciaram diferenças entre as propostas e os sujeitos atendidos pelas duas escolas: uma delas nasceu da luta dos trabalhadores sem terra por uma educação de melhor qualidade para as crianças que vivem no maior assentamento da América Latina; o outro colégio, por sua vez, nasceu da necessidade de dar continuidade aos estudos dos filhos dos trabalhadores que vivem no distrito da cidade, sem que eles precisassem sair da localidade onde moram. Ambas atendiam sujeitos que vinham do campo, porém com características bastante peculiares.

A Educação do Campo pode ser considerada, nesta primeira década do século XXI, como uma área da educação preocupada com as demandas provenientes do campo. Por pressão dos movimentos sociais, seu surgimento se efetiva a partir da década de 1990, quando as produções científicas sobre as experiências de educação dos movimentos sociais do campo produzem novas formas pedagógicas de pensar os processos de ensino e aprendizagem destinados aos trabalhadores que produzem sua existência no campo, tornando-se um contraponto ao modelo de Educação Rural vigente, voltado para atender escolas rurais isoladas com pedagogias tradicionais, as quais não respeitam as características e necessidades das crianças que vivem naquela realidade.

Nesse contexto, o MST liderou uma campanha nacional de luta “Por uma Educação do Campo”, cujo marco principal foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB).

O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” foi considerado um marco no movimento pela Educação do Campo. A realização do I ENERA foi marcada por amplas lutas do movimento docente em prol de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos.

O manifesto pautou algumas questões como: a existência de um sujeito coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos.

Diante desse movimento, o MST tornou-se responsável por esse momento de extrema importância para o Movimento de Educação do Campo, que conta hoje com a colaboração de outros movimentos como: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais, sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros.

Durante a realização dos encontros e mobilizações dos movimentos acima citados, brotou a ideia de uma conferência nacional, que foi a “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo”, a qual aconteceu em julho de 1998. “Na conferência reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele.” (BRASIL, 2002, p.11).

A educação rural está em questão nesta conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (ARROYO, 2004. p.70).

A partir desse momento, passou-se a reconhecer a importância de construir uma política específica para a Educação do Campo.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING, 1999, p. 23).

Com a aprovação das Diretrizes em 2002, ficou explícito o avanço alcançado. As diretrizes visavam, para essa modalidade, inserida no contexto da educação nacional, uma educação que buscasse um modo de relação social, de organização espacial e cultural diferentes do que se passou a denominar urbano.

A resolução federal N.º 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacou em seu Art. 2º, Parágrafo Único, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia/GO, em agosto de 2004 (no mesmo local da primeira), estabeleceu-se como metas: universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo; ampliar o acesso à Educação Superior; valorizar e formar educadores (as) do campo; respeitar a especificidade da Educação do Campo e a diversidade de seus sujeitos. Desencadearam-se, a partir desses fatos, encontros estaduais para a constituição das articulações estaduais por uma Educação do Campo. É importante destacar que o marco da Educação do Campo no Paraná aconteceu no Território Cantuquiriguaçu, a II Conferência Estadual por uma Educação do Campo, realizada em 2000, no município de Porto Barreiro, momento em que se elaborou o Plano de Ação, documento final chamado de “Carta de Porto Barreiro”.

Buscou-se, por meio da conferência, mostrar que os sujeitos que vivem no campo lutam por uma educação vinculada à sua realidade, e não aceitam políticas públicas descontextualizadas, estabelecidas por governos que desconhecem a realidade desses sujeitos.

A conferência foi o ponto de partida para as discussões da construção de Políticas Públicas Educacionais para o Campo. Segundo Bonamigo (2007), duas questões marcaram o início da construção do movimento “Por Uma Educação do Campo”; a primeira diz respeito à especificidade da Educação do Campo, ou seja, leva em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, e a segunda refere-se à vinculação da Educação do Campo a um projeto de desenvolvimento do campo, desenvolvimento humano de todos os brasileiros.

Para efetivação e discussões referentes à esta modalidade, realizaram-se duas audiências públicas, nas quais organizações populares como o MST, CONTAG, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e Associação Nacional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) propuseram uma diretriz que representasse a realidade sociocultural da Educação do Campo.

Essas discussões reverteram-se, em 2001, em uma conquista significativa, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº1/2002, ambas do Conselho Nacional de Educação), que passaram a definir a identidade do homem do campo e, conseqüentemente, a educação (escola).

Atualmente, a definição de Educação do Campo encontra respaldo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº3/2008, que assim a conceitua:

[...] a escola do campo é aquela que atende a categoria de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampamentos da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, assalariados rurais e outros; dependendo da região em que estejam localizados e suas particularidades. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2008, p. 1).

Nota-se ainda, nas Diretrizes, a possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das

condições de vida, e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, percebe-se que as contradições permeiam o fenômeno e nos impõe uma série de desafios. O mesmo Estado que encampa parte das demandas dos movimentos populares, materializando-as na forma de políticas públicas, tem por função precípua manter as condições políticas e sociais adequadas para a manutenção das relações de produção, conforme evidencia Souza (2006, p.122):

É um processo lento e longo; os primeiros passos estão sendo anunciados na prática pedagógica e na política pública, quando as secretarias estaduais e municipais envolvem-se na reflexão sobre Educação do Campo; quando os diretores e os professores participam de tais seminários. A mudança paradigmática na Educação do Campo está acontecendo em dois movimentos interligados: a dinamização das reflexões no âmbito da gestão das políticas públicas, envolvendo Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação e a dinamização das relações sociais na prática pedagógica, quando os professores são motivados a conhecer as propostas pedagógicas pensadas nos movimentos sociais e quando participam dos eventos que reúnem Estado, organizações e movimentos sociais.

A escola voltada para os sujeitos do campo deve seguir uma concepção que esteja vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, estendendo-se aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos. Os documentos oficiais reconhecem as especificidades dessa realidade e propõem que elas sejam consideradas na proposta da Educação do Campo:

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo. (BRASIL, 2004, p. 41).

Como fruto da pesquisa realizada na dissertação de mestrado, a realidade encontrada nos dois colégios pesquisados evidencia as diferenças, limites e possibilidades envolvidos na implementação dessa política educacional. O colégio que se constituiu a partir dos movimentos sociais possui uma proposta que vai em direção à emancipação do sujeito, tendo como eixos: a mudança social, a história, a

luta e o trabalho articulados à apropriação do conhecimento historicamente produzido. As discussões e ações sobre essas questões são incorporadas de forma consciente e coletiva por parte do colégio, visando uma formação que avance na direção de criar coletivamente condições históricas para a emancipação humana. Entre os projetos existentes na escola, destacamos os ciclos de formação humana, avaliação diferenciada, classe intermediária, e diversos projetos voltados aos educandos que vivem no campo, com objetivo de propiciar uma educação de qualidade.

O colégio que funciona no distrito da cidade de Guarapuava-PR recebeu o título de Colégio do Campo a partir de 2009, no entanto os sujeitos que lá vivem e trabalham encontravam-se confusos com a verdadeira identidade do colégio. A pesquisa revelou dúvidas e identificou diversos empecilhos que impediam que a proposta fosse concretizada: em diversos momentos, os dirigentes e educadores expressaram insatisfações referentes à concretização de uma proposta voltada para o campo, pois eles não tinham conhecimento do objetivo real de toda a mudança, uma vez que ela ocorria apenas no âmbito documental. Uma das conclusões a que chegamos foi a de que o Colégio do Campo não é constituído somente a partir da história oficial, mas principalmente pelos sujeitos individuais e coletivos, incluindo os movimentos sociais que têm debatido e lutado por uma educação de qualidade para os povos do campo.

Concluí minha pesquisa, porém abriram-se muitas inquietações em relação às crianças que vivem no campo, que a cada dia me intrigavam mais. Tais indagações materializaram-se novamente em um projeto de pesquisa e, no ano de 2012, foi aprovada no doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina com o projeto “Crianças dos Assentamentos do MST no Território Cantuquiriguaçu no Paraná¹: relações entre infância, trabalho e direito à escolarização.” Ao longo do processo de pesquisa tal delimitação foi reconfigurada a partir dos estudos realizados e das ações relacionadas ao trabalho de campo, chegando ao que será exposto a seguir.

¹O Estado do Paraná, segundo dados do MST retirados do boletim do território da cidadania, conta com 311 assentamentos; dentre estes, 49 estão localizados no Território Cantuquiriguaçu, o qual é formado por 20 municípios: Campo Bonito, Candoi, Cantagalo, Catanduvas, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraniaçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná e Virmond. O Território abrange uma área de 13.986,40 Km². A população total do território é de 232.546 habitantes, dos quais 107.473 vivem na área rural, o que corresponde a 46,22% do total. Possui 21.184 agricultores familiares, 4.264 famílias assentadas, 4 comunidades quilombolas e 1 terra indígena. Seu IDH médio é 0,72. (PORTAL da cidadania, 2014).

Nas duas últimas décadas, a Educação do Campo vem se tornando um espaço para aquisição de grandes conquistas, com o objetivo de emancipar seus sujeitos, um espaço não apenas de lutas pela conquista da terra, mas também de educação e outros direitos sancionados pela Constituição Federal brasileira, como moradia, saúde, etc.

A Educação do Campo busca levar o sujeito a construir sua história a partir de experiências por ele vividas ao longo dos anos, valorizando toda iniciativa que surge do homem do campo, ou buscando fazer com que ele se reconheça como sujeito do campo, sem medo ou preconceito; contudo, para que essa prática educativa aconteça, o direito à escolarização precisa ser respeitado.

No ano de 2013, cursei as disciplinas do doutorado, as quais me ajudaram a compor a base teórica para as minhas investigações, estabelecendo relações importantes e necessárias para a construção da pesquisa. Neste mesmo ano, comecei a participar do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), da UFSC, vinculado à linha de pesquisa Educação e Infância, o qual contribuiu para um maior aprofundamento sobre os conceitos relacionados à infância. O levantamento bibliográfico realizado e os estudos preliminares sobre o campo de pesquisa deram aporte para o aprofundamento teórico deste trabalho.

1.1 O TERRITÓRIO EM QUESTÃO

O projeto original de pesquisa, por ocasião da seleção do doutorado, tinha como objetivo realizar um levantamento, por meio de pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, sobre as crianças de 0 a 5 anos que vivem no campo no Território Cantuquiriguaçu.

Na história da humanidade, o território passa a ser constituído por meio de um conjunto natural pré-existente, caracterizado pelos aspectos sociais, culturais e econômicos, que, conforme Santos,

[...] é tanto o resultado do processo histórico quanto da base material e social das novas ações humanas. Tal ponto de vista permite uma consideração abrangente da totalidade das causas e dos efeitos do processo socioterritorial. (SANTOS, 1986, p.1-2).

Dessa forma, podemos afirmar que o território abrange aspectos econômicos, sociais e culturais, os quais estão em constante transformação e construção no

espaço geográfico. O território pode também ser considerado em seus aspectos políticos e administrativos quando está articulado a uma organização. Nesse caso, constituem-se grupos por interesse, afinidade ou conveniência, paralelos ao Estado, que fica fora da configuração da territorialidade desses grupos.

Assim, o modo como se ocupa o espaço revela intencionalidades, define o lugar social, configura o território e a formação humana dos sujeitos que o constituem. Nesse contexto, para Santos, o espaço configura-se como

[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente. (SANTOS, 2008, p. 46).

Milton Santos (2002, p. 63) nos mostra que o espaço geográfico é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. A natureza, para Santos (2002, p. 65), é a origem de todas as coisas; é ela que provê a matéria, a qual se modifica pela ação do homem, transformando-se em objetos através da técnica:

No princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos.

Para esse autor, a técnica é “a principal forma de relação entre o homem e a natureza”, sendo definida como “um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”. (2002, p.29). Para tal, destaca a contradição do processo de produção do espaço: “o espaço que, para o processo produtivo, une os homens, é o espaço que, por esse mesmo processo produtivo, os separa”. (SANTOS, 2002, p.33).

As técnicas são aplicadas de maneira desigual e fixadas de forma seletiva no espaço; são aplicadas em diferentes períodos e territórios, determinando as formas de vida. “Os sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução.” (SANTOS, 2002, p.177).

O conjunto de “instrumentos” que a sociedade utiliza para alterar a natureza e criar o espaço geográfico permite a produção desse espaço. O conjunto das ações humanas, aliadas aos objetos, forma o espaço geográfico;

[...] tudo o que existe na superfície da terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida. (SANTOS, 2002, p.75).

Para compreensão de território é necessário ter como referência o espaço, pois o território é formado a partir do espaço geográfico, por isso ambos são indissociáveis.

Segundo Santos e Silveira (2008, p. 247),

[...] quando quisermos definir qualquer pedaço do território, devemos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política.

Observamos que o território se constitui a partir das relações espaço/tempo. Ao se apropriar de um espaço, em um tempo determinado, a sociedade o territorializa; assim, a utilização do território realizada pelo homem cria o espaço, que é projetado através do trabalho.

O Território Cantuquiriguaçu se constituiu com características político-administrativas peculiares, pois os municípios que o compõem estavam entre os municípios com maior dificuldade² no ano de 1984, ano de sua fundação, no estado do Paraná. Cabe destacar que nada aconteceu de maneira natural e espontânea; lutas foram e continuam sendo travadas contra o capitalismo e com o governo, no intuito de modificar as ações do Estado e resistir às imposições do capitalismo.

Como afirma Coca (2013, p.10), o território:

Caracteriza-se como um espaço onde se dão relações de poder, essas relações de poder são estabelecidas pelo conflito entre as classes sociais que tentam se apropriar de porções do espaço. O espaço é entendido como uma espécie de “matéria-prima”, a qual é transformada em território pela ação dos atores sociais. (grifos no original).

² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios que compõem o Território Cantuquiriguaçu apresenta-se inferior ao brasileiro, que é de 0,766 e, portanto, também inferior ao IDHM paranaense. Entre os três componentes do IDHM — educação, longevidade e renda, este último é o mais alarmante entre os municípios que formam o Território Cantuquiriguaçu.

Esse espaço que é ocupado pelos sujeitos possibilita modificações e avanços; estes se materializam em realidade histórica, produzida dentro dos limites do modelo capitalista, o qual busca o lucro e o desenvolvimento econômico em todas as relações, sem demonstrar nenhum interesse nas dimensões sociais e humanas, afirmando assim as relações de poder, conforme nos mostra Raffestin:

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (...) o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...]. (1993, p.144).

O Território Cantuquiriguaçu está localizado no Estado do Paraná e é composto por 20 municípios, tal como se vê na figura 1:

Figura 1 – Mapa do Território Cantuquiriguaçu



Fonte: Mapa cedido pela administração do Território Cantuquiriguaçu (2015).

Um dos primeiros impasses que surgiram para a realização da pesquisa foi a dificuldade de contemplar os 20 municípios com a pesquisa de campo, em razão da distância entre eles e do tempo necessário para a execução, considerando que pretendíamos realizá-la no decurso do doutorado.

Quanto aos critérios, inicialmente considerou-se a relação entre o número de habitantes das populações rural e urbana, ou seja, verificou-se em quais municípios

a população rural é maior que a população urbana, chegando-se ao total de 10 municípios com essa característica.

Em um segundo momento, focalizou-se a investigação no número de Instituições de Educação Infantil e escolas localizadas na zona urbana e rural que atendessem a população na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, nos municípios do Território Cantuquiriguaçu.

Iniciamos por um levantamento sobre a situação da Educação Infantil nos 20 municípios do Território, em consulta aos seguintes documentos: Atlas Brasil, Guia Paraná de creches e escolas, consulta às escolas em um site do governo do estado do Paraná, e o banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse levantamento permitiu que estabelecêssemos os critérios para a seleção do município em que seria realizada a pesquisa.

Após o levantamento dos dados, constatou-se que apenas o município de Pinhão possui um Centro Municipal de Educação Infantil³, o qual se localiza no distrito de Faxinal do Céu, distante aproximadamente 32 Km do centro do município. É importante ressaltar que nesse local a população urbana é maior que a rural, resultado que diverge do que se estipulara em um primeiro momento; contudo, por se tratar do único município que conta com um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na área rural, acabou se mostrando a alternativa mais adequada como campo de pesquisa.

1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA

Formulou-se como problema da pesquisa entender de que modo o direito à Educação Infantil das crianças que vivem no campo no município de Pinhão-PR é percebido pelas famílias e de que maneira é cumprido pelos órgãos governamentais.

As questões que derivam desse problema podem ser assim formuladas: há conhecimento das famílias que vivem no campo sobre o direito de a criança frequentar os Centros Municipais de Educação Infantil? Se sim, como compreendem esse direito? Qual a importância atribuída por elas aos Centros Municipais de Educação Infantil? Existe por parte dessas famílias interesse em que as crianças frequentem o CMEI? O que dizem as autoridades sobre o direito de a criança que

³CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, denominação utilizada nessa região.

vive no campo frequentar a Educação Infantil? Como esse direito, pautado nas políticas educacionais nacionais, é implementado pelas políticas públicas municipais?

Para responder as questões acima, consideramos que as metodologias qualitativas são as mais indicadas, especialmente o estudo de caso com inspiração etnográfica.

A pesquisa pode ser considerada como a construção de um caminho para compreender uma realidade ou um objeto de estudo, sendo este embasado em determinados pressupostos epistemológicos e teóricos, portanto sempre inacabado e com determinada filiação teórica e política.

Com base nessa concepção, apresento aqui nossa opção por fazer uma pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso de inspiração etnográfica.

Segundo Bogdan e Biklen (1982) (apud Lüdke e André, 2013 p.13), a pesquisa do tipo qualitativo “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Em meio a vários tipos de pesquisa de abordagem qualitativa, destacam-se alguns: relatos de experiência, história de vida, pesquisa histórica, pesquisa-ação. Entre esses, a pesquisa do tipo etnográfico e os estudos de caso têm tido um papel de destaque, sendo este último o que se mostrou mais adequado para este trabalho.

Sarmiento define o estudo de caso com base em Miles e Huberman (1994):

Estudos de definição espacial, que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou “contextos” ou em nações; e estudos de definição temporal, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo. (apud SARMENTO, 2003, p.138).

O estudo de caso permite a investigação específica de uma instituição, um sujeito, uma família ou uma comunidade, utilizando diferentes técnicas de pesquisa. É importante considerar os diferentes pontos de vista de todos os componentes envolvidos no contexto da pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade, descrevendo-a com a complexidade que a pesquisa exige para uma situação concreta, a qual não pode ser atingida por uma análise estatística.

Com relação à abordagem etnográfica utilizada na pesquisa, esta não pode ser entendida apenas como uma técnica de coleta de dados, mas sobretudo como uma relação de aproximação com a teoria antropológica, solicitando ao pesquisador

rigor em suas análises, com conhecimento das discussões e das concepções teóricas desse campo, como afirmam Ezpeleta e Rockwell:

Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria. Retomar essa tradição antropológica exige que se faça consciente uso da teoria, em vez de negar a presença de pressupostos teóricos da descrição. (1989 p. 35).

Foi nos anos de 1970 que o uso de etnografias em pesquisas educacionais teve seu início, com berço nos EUA e Inglaterra, revelando uma aproximação entre a Antropologia e a Sociologia qualitativa, que rompia com os paradigmas dominantes até então, os quais tinham como base a Psicologia experimental e a Sociologia quantitativa.

O uso da etnografia provocou várias discussões teóricas sobre a utilização dessa abordagem nas diferentes linhas de pesquisa. A pesquisa etnográfica é comparada a uma janela, utilizada pelo antropólogo para através dela observar as relações e tipos de comportamento de um determinado grupo, tendo como objetivo explicá-los numa perspectiva cultural mais ampla.

Geertz (1989, p. 15), antropólogo norte-americano contemporâneo, atualiza essa relação entre a abordagem teórica e a descrição etnográfica:

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é etnografia ou mais precisamente o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

Segundo Lüdke e André (2013), a pesquisa etnográfica possui algumas características, dentre as quais podemos destacar:

- a) o significado da descoberta ou da redescoberta do problema no campo: muitas vezes o pesquisador parte de um quadro teórico inicial, o qual serve de base para pesquisa, porém fica atento a novos elementos que possam surgir,

pois “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 18);

- b) o acompanhamento do pesquisador no contexto pesquisado é importante para que ele compreenda e interprete os fatos, percepções, comportamentos e interações entre os atores sociais do grupo observado;
- c) a realidade mostra-se de modo a evidenciar a inter-relação dos seus componentes, o que pede do pesquisador um profundo mergulho com o objetivo de compreender os significados das regras, dos costumes, dos gestos e convenções do grupo observado;
- d) a utilização de diversos métodos para realização da coleta de dados, os quais são obtidos em diferentes fontes e em momentos diferentes, com o objetivo de validar ou não as hipóteses;
- e) oportunizar ao leitor associar dados da pesquisa às suas experiências pessoais, estabelecendo relações entre a situação estudada e outros contextos, gerando assim novas ideias e compreensões;
- f) coleta de dados primários que possibilitem esclarecer os diferentes pontos de vistas dos participantes, com base na premissa de que "a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira". (LÜDKE e ANDRÉ, 2013 p. 20).

Em síntese, o que caracteriza um estudo de caso de cunho etnográfico é um estudo de uma unidade com limites bem definidos, que preencha os requisitos da etnografia.

Sabendo que a escolha do tipo de pesquisa adequa-se à concepção teórico-metodológica e ao objeto de estudo do(a) pesquisador(a), a opção pelo estudo de caso com inspirações etnográficas deve-se ao fato dessa metodologia de pesquisa corresponder ao objetivo central deste trabalho. Esse estudo, realizado de maneira detalhada sobre um determinado universo, definido e historicamente situado, o qual nos proporciona a descoberta de novas formas de entendimento da realidade ao mesmo tempo em que possibilita a outros(as) leitores(as) ampliar e aprofundar os aspectos comuns e recorrentes do objeto de estudo em diferentes contextos. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013)

Com relação à capacidade de generalização, Lüdke e André (2013) apontam que a descrição densa, ou seja, o fornecimento de informações detalhadas do contexto de estudo é fundamental para que o leitor possa fazer uma análise entre

as semelhanças e diferenças, elementos que permitem fazer a comparação ou a transferência da situação estudada para outras situações.

No caso da pesquisa em pauta, a escolha pelo estudo de caso deve-se à especificidade desse município inserido no território, o único em que há uma Instituição de Educação Infantil no campo, além das possibilidades que ele oferece de trabalhar com diferentes fontes, tais como documentos, entrevistas, questionários e observações, especialmente no que concerne à compreensão do significado atribuído pelas famílias ao direito à Educação Infantil das crianças do campo. Cabe ressaltar que as informações recolhidas serão sempre relacionadas ao contexto social, político e econômico que define as políticas educacionais nacionais para a Educação Infantil do Campo e sua implementação no município de Pinhão. A relação entre a realidade local e o contexto político nacional será um eixo articulador presente em todo o trabalho.

O trabalho de campo deste estudo foi realizado por um período de nove meses, entre janeiro e outubro de 2015.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) levantamento de referências bibliográficas que abordam as questões relacionadas com o tema da pesquisa, seguido da análise e sistematização do conteúdo dessas referências;
- b) análise documental: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regulamento Interno do Centro Municipal de Educação Infantil;
- c) visitas às casas de famílias que vivem no campo, em localidades ao redor do CMEI pesquisado, para realização de entrevistas com as famílias das crianças de 0 a 5 anos de idade. Ao todo, foram realizadas quarenta entrevistas, nas casas dessas famílias, nas mais diversas localidades do município de Pinhão: assentamentos, acampamentos, vilas rurais e pequenas propriedades. Cumpre destacar que somente as mães foram entrevistadas, porque, no dia e horário das visitas, os pais não se encontravam em casa; muitos trabalham fora da cidade, inclusive;
- d) além das entrevistas, foram aplicados questionários aos pais durante uma reunião pedagógica realizada no CMEI, com o objetivo de atingir um maior número de pais ou responsáveis pelas crianças que frequentam o centro;
- e) também foram realizadas seis entrevistas com profissionais do CMEI (direção, professores, funcionárias), uma entrevista com o prefeito municipal, uma

entrevista com a assistente social que atende a região do CMEI, uma entrevista com o funcionário da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e uma entrevista com um membro do Conselho Tutelar do município de Pinhão;

- f) organização de um diário de campo – durante e após cada visita foi feito um registro detalhado do que vimos, ouvimos e percebemos, com o objetivo de registrar impressões imediatas que ficaram armazenadas para análises posteriores.

Como parte da pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico em algumas fontes de pesquisa, o qual contribuiu para revelar o baixo número de produções referentes às crianças pequenas que vivem no campo.

1.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A TEMÁTICA

No ano de 2014, iniciamos a pesquisa bibliográfica para melhor situar o problema da pesquisa, analisando as produções acadêmicas brasileiras já realizadas sobre o tema, com destaque para a infância, direito da criança, Educação Infantil do/no Campo e políticas públicas para Educação do/no Campo.

Para concretização da tarefa de mapear as produções sobre o tema proposto, realizamos um levantamento bibliográfico em três bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que apresento a seguir.

1.3.1 Trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

O primeiro banco de dados consultado foi o *site* da ANPED, que reúne os trabalhos aprovados para apresentação nas reuniões anuais da associação, dentre os quais nos limitamos àqueles do período de 2000 a 2013. Nos anais da ANPED, o levantamento foi realizado a partir dos Grupos de Trabalho (GT) e pelos títulos dos artigos.

A ANPED possui 23 grupos de trabalho, dos quais foram selecionados 6 para análise dos artigos apresentados. Os GTs selecionados foram: GT 3 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT 5 – Estado e Política Educacional; GT 6 – Educação Popular; GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT 9 – Trabalho e Educação; GT 13 – Educação Fundamental e GT 14 – Sociologia da Educação. A escolha desses GTs orientou-se pela proximidade e possibilidades de abarcarem discussões sobre o tema pesquisado. Para seleção dos trabalhos, foram escolhidos como descritores aqueles cujos títulos apresentassem alguma referência sobre a Criança do Campo, Educação infantil do/no Campo e Políticas Públicas para Educação do/no Campo.

Num primeiro momento, dos sete GTs selecionados, em quatro não foram localizados trabalhos que correspondessem ao tema da nossa pesquisa, a saber: GT5 – Estado e Política Educacional; GT 9 – Trabalho e Educação, GT 13 – Educação Fundamental e GT 14 – Sociologia da Educação. Em três GTs a temática foi discutida ao longo do período 2000-2013; o quadro 1 demonstra como aconteceram estas pesquisas:

Quadro 1 – Número de trabalhos selecionados de acordo com o Grupo de Trabalho e ano em que foram apresentados

Ano	Número de trabalhos	Grupo de Trabalho
2000	01	GT6- Educação Popular.
2005	01	GT 7- Educação de crianças de 0 a 6 anos.
2009	02	GT3- Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos.
		GT7- Educação de crianças de 0 a 6 anos.
2011	01	GT7- Educação de crianças de 0 a 6 anos.

Fonte: Autora (2015).

Observa-se que o tema foi discutido em quatro reuniões anuais da ANPEd, nos quatorze anos considerados, com trabalhos apresentados nos seguintes GTs: GT6 – Educação Popular; GT3 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT7- Educação de crianças de 0 a 6 anos.

Com relação à frequência de apresentação dos trabalhos, vimos que o GT 6 – Educação Popular teve um trabalho apresentado em 2000, e o GT 3 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos teve dois trabalhos apresentados em 2009. No GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos foram apresentados três trabalhos,

nos anos de 2005, 2009 e 2011. O quadro 2 apresenta um detalhamento dos trabalhos selecionados; a partir do ano de 2009 há um crescimento no número de pesquisas desenvolvidas, pois, dos cinco trabalhos selecionados, três foram realizados após o ano de 2009.

Quadro 2 – Detalhamento dos Trabalhos selecionados por GT, instituição, ano, autor, título e resumo. (continua)

Tipo/GT	Título	Resumo			
GT3 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	Das Políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural.	O trabalho tem por finalidade, instigar o debate sobre questões que permeiam a Educação Rural, que ao longo dos anos se transforma em Educação do “Campo”. O trabalho faz uma retomada histórica sobre fatos importantes que aconteceram ao longo dos anos e algumas conquistas envolvendo os sujeitos que, por vezes, foram excluídos do sistema educacional. Apresenta como a educação popular foi estabelecida no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e os Movimentos que encabeçaram uma Educação do e no Campo.			
Instituição	Ano				
UEFS	2009				
Autora					
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante					
Tipo/GT	Título	Resumo			
GT6 Educação Popular	O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais- <i>colocando gás na lamparina</i>	O texto traz um panorama de como está o cenário da Educação do Campo, mostrando uma preocupação com a precarização da educação realizada nos assentamentos rurais, as dificuldades e a falta de recursos para que o processo educacional aconteça com qualidade. Em seguida, fala sobre a importância de a educação não ser apenas “no” campo, e sim “do” campo, respeitando, além do espaço físico, também a diversidade cultural e os interesses que lá existem.			
Instituição	Ano				
UFC	2000				
Autora					
Eliane Dayse Pontes Furtado Maria de Lurdes Peixoto Brandão					
Tipo/GT	Título	Instituição	Ano	Autora	
GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 anos	A Educação da Infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento.	UFSC	2005	Deise Arenhart	
Resumo					
O trabalho analisa a infância, a qual vem sendo alvo de grande preocupação. As condições em que as crianças estão imersas a cada dia apresenta mais ameaças à experiência da infância. Analisa como surge a ameaça ao direito à infância, acirrada pela crise social, que está fortemente marcada por esse momento histórico. A partir daí a pesquisa busca pistas para refletir sobre os problemas relacionados à infância e à sociedade, especialmente nos aspectos relativos à educação. Conhecendo a intencionalidade pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o trabalho visa conhecer e refletir acerca da experiência proposta pelo movimento, com a qual se busca fazer frente ao sistema de organização social capitalista, procurando, na expressão das crianças, verificar suas vivências através da referência de um projeto educativo					

Quadro 2 - Detalhamento dos Trabalhos selecionados por GT, instituição, ano, autor, título e resumo. (conclusão)

Tipo/GT	Título	Instituição	Ano	Autora
GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 anos	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural.	UFSC	2009	Rosimari Koch Martins.
Resumo				
Este artigo concentra-se na análise das experiências educativas das crianças menores de quatro anos, no âmbito familiar e social, em uma localidade rural. Os dados obtidos evidenciaram que as experiências infantis das crianças do meio rural são vivenciadas em lugares naturais, de modo que quase todos se tornam ambientes propícios para brincar e, portanto, promissores para o ser criança. Embora os lugares das brincadeiras estejam restringidos aos “limites da casa da criança”, constata-se, que as crianças de zero a quatro anos da localidade focalizada são privilegiadas com tempos e horários livres. Assim, lhes é dado viverem uma infância não atrelada ao cumprimento de agendas lotadas com várias atividades relacionadas à sua formação, pelas exigências que se impõem como obrigatórias a uma suposta preparação da aprendizagem necessária ao sucesso escolar.				
Tipo/GT	Título	Instituição	Ano	Autora
GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 anos	Expectativas das famílias do Meio Rural em relação à Educação Pública para os filhos menores de quatro anos.	SED-SC	2011	Rosimari Koch Martins.
Resumo				
Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi desvelar as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, de uma localidade rural, em relação aos serviços de educação pública. Os resultados deste estudo indicaram preferências das famílias em manter os filhos menores de quatro anos no meio familiar. Apesar disso, as famílias também demonstraram ter expectativas por serviços de educação pública em creches, ora como equipamento de liberação da mãe para o trabalho, ora reconhecendo tais instituições como espaço educativo para as crianças, em período parcial. O estudo conclui ressaltando ser de grande relevância a oferta da política pública de Educação Infantil na localidade pesquisada, com estratégias que permitam às famílias o direito de opção para compartilhar as responsabilidades do cuidado e da educação e, sobretudo, o direito das crianças ao acesso à Educação Infantil, no seu contexto local e em conformidade com a realidade rural.				

Fonte: Autora (2015).

Analisando o quadro 2, observamos que as pesquisas e estudos estão distribuídos em diferentes regiões do Brasil, contudo existe uma maior concentração do tema na região sul, que detém o maior número de trabalhos no GT 7, no qual três trabalhos selecionados pertencem a essa região; no GT 3, um trabalho originou-se em universidade localizada na região sul. A região nordeste aparece em segundo, com uma pesquisa na área, no GT 6.

Iniciamos a análise pelo **Grupo de Trabalho 3 - Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos**, com trabalho do ano de 2009 intitulado “Das Políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural”, referente à questão da nomenclatura “rural” e “campo”.

Num primeiro momento, a autora reconstrói historicamente a Educação Rural, destacando a lógica excludente em que ela foi gerada, as relações de poder construídas por uma sociedade discriminatória e injusta, a qual envolveu todo processo de distribuição de terra no país. Nesse Brasil rural, onde existe o dono, a educação pouco avançou: “Podemos inferir que a falta de uma política foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira.” (CAVALCANTE, 2009, p.2). Em meados do século XX, ganhou força a educação popular, que “[...] entre a fé cristã de vida e de luta, inegavelmente trouxe para o contexto de mobilização social na população rural do país, o potencial da educação de militância, inconformidade e rebeldia política”. (CAVALCANTE, 2009, p.3).

A autora assevera que a Constituição Federal de 1988 representa uma linha divisória para a discussão dos direitos sociais no Brasil, a partir da qual os Movimentos Sociais do Campo adquiriram visibilidade. O rural, lugar que representava a escravidão dos sujeitos ao capital do senhor, não mais os representava; passaram então a lutar para que houvesse uma mudança na nomenclatura para campo, lugar este que pode ser o “rural em movimento”, quando os sujeitos têm voz, buscando assim um mundo melhor.

Em um segundo momento, a autora descreve todos os movimentos de luta para que Educação Rural fosse substituída pelo termo Educação do Campo. A Educação do Campo busca negociações por meio do

[...] campo que se quer ter, a partir de condições de vida que se organiza no dia a dia das pessoas e suas formas de lidar com o ambiente, o trabalho no/do campo e ou a (possibilidade) de renda dele advinda. (CAVALCANTE, 2009, p. 8).

A Educação Rural que se modifica para Educação do Campo é o resultado de um olhar politicamente referendado, que, na busca pelos direitos sociais, “debruça-se na análise da trilogia educação, sociedade e desenvolvimento” (CAVALCANTE, 2009, p.9). Segundo a autora, observa-se um embate permanente; contudo, ainda é possível

[...] enxergar avanços e possibilidades, pois por onde chega a luta, pode chegar a transformação da escola. Se a escola rural adormecida não vê as chances, resta-nos refletir nas possibilidades de colaborar com as provocações ao seu entorno. Podemos afirmar, no entanto, que entre a luta e a labuta, o campo não é o mesmo rural

de outrora e tem nos ensinado bastante. (CAVALCANTE, 2009, p.10).

O trabalho aborda um tema fundamental para se discutir a educação dos sujeitos que residem no campo, um campo pensado para além da lógica capitalista de produção, pensado para os sujeitos que lá residem, sujeitos de direitos, fruto de lutas e conquistas dos movimentos sociais; um campo com os sujeitos, e não para os sujeitos.

No **GT6 – Educação Popular**, selecionamos um trabalho com o título: “O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais - *colocando gás na lamparina...*” Esse artigo é fruto de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo desenvolvidas por um grupo de estudos que decidiu acompanhar o cotidiano escolar de crianças e jovens até a alfabetização de adultos, em um assentamento vinculado ao MST, em Fortaleza-CE. O grupo tinha como foco de interesse verificar como acontece o Ensino Fundamental no campo, no que diz respeito ao “currículo, aos saberes que circulam e à formação dos seus educadores, além dos interesses específicos das áreas de ensino”. (FURTADO e BRANDÃO, 2000, p.3). Num primeiro momento, a autora realiza uma caracterização de como está o cenário da Educação do Campo, mostrando a precarização da educação realizada nos assentamentos rurais, as dificuldades e a falta de recursos para que o processo educacional aconteça com qualidade. Em seguida, destaca a importância de a educação não ser apenas “no” campo e sim “do” campo, o que significa respeitar, além do espaço físico, a diversidade cultural e os interesses que lá existem (CALDART, 2006).

No **GT 7- Educação de crianças de 0 a 6 anos** foram selecionados três trabalhos; o primeiro, do ano de 2005, intitula-se “A Educação da Infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento.” O trabalho analisado destaca a relação que as crianças estabelecem com o processo educativo idealizado pelo MST, o qual reconhece as crianças como atores sociais nesse processo. O artigo está dividido em três partes: na primeira é realizada uma contextualização do local de estudo e os recortes realizados para pesquisa; num segundo momento, é realizado um breve retrato das crianças “sem terra”, ocasião em que também se analisa a construção da infância na relação com a Pedagogia do MST; na última parte é tratada a relação que as crianças estabelecem com a Pedagogia do MST, especialmente com a mística, com a luta e com o trabalho.

A pesquisa foi realizada no assentamento Conquista na Fronteira, ligado ao MST, onde residem 60 famílias. A autora identifica que o que difere as crianças pesquisadas das outras que também residem no campo é o vínculo com o MST:

Os “Sem-Terrinha”, como as próprias crianças se denominam para marcar sua identidade de *ser criança Sem-Terra*, são, sobretudo, *crianças em movimento*, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. (ARENHART, 2005, p.4, grifos no original).

Porém, são crianças marcadas pelo sofrimento da luta, pois moram embaixo de lonas, passam frio e fome. Essas crianças participam de tudo ativamente, das lutas, ocupações, marchas e das decisões tomadas no coletivo, aprendendo a “estar em movimento no movimento”. (ARENHART, 2005, p.5).

A escola é vista como um espaço por excelência, sempre vinculada ao movimento: “Parte do princípio de que a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela.” (ARENHART, 2005, p.5, grifos da autora).

A autora identifica três aspectos fundamentais nesse processo educativo pelo qual passam as crianças: a mística, a luta e o trabalho. A **mística**⁴ é considerada o cultivo da história ou da memória do povo, sendo para as crianças fonte de aprendizagem e expressão. A **luta** se apresenta de várias formas, pelas histórias contadas, por relatos vividos, nos produtos distribuídos pelo MST, entre outros. Segundo a autora, a questão dos direitos humanos é muito trabalhada no meio das crianças, em todos os sentidos:

Percebe-se que elas, com sua capacidade de estranhar as injustiças, de se sensibilizarem frente ao sofrimento alheio, ajudam os adultos a recuperar a capacidade de estranhar aquilo que se apresenta como reflexo de nossa desumanidade. (ARENHART, 2005, p.12).

Com relação ao **trabalho**, as crianças revelaram gostar de trabalhar. Investigando os motivos, a autora chegou a três significados: 1) o trabalho como

⁴ “A mística é justamente uma representação do mundo. Mística é uma experiência, ou seja, não é um conceito ou uma teoria. Mística vem do verbo grego “múein”, que significa perceber o caráter escondido, não comunicado, de uma realidade ou intenção. Por isso, a mística está relacionada com o mistério. Quando falamos em mística, não estamos inventando nada de novo: estamos somente olhando para a realidade sem enquadrá-la, com uma gama variada de experiências. Nossa mística, portanto, não pode ser uma camisa de força das coisas do mundo, pois a expressão da mística é o fluir constante como um vento impetuoso que não sabe para onde vai. É o mistério e suas várias possibilidades de expressão. A realidade circunstancial é que direciona este fluir, este mistério. Dessa maneira, a fruição mística não é propriedade desta ou daquela espiritualidade, pois, brotando da vida ela, se expressa de infinitas maneiras.” (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, caderno 3, 2000, p.13, grifos no original)

estratégia de sobrevivência econômica; 2) o trabalho como estratégia de valorização e interação social; 3) o trabalho como estratégia de manifestação lúdica.

Do ano de 2009, selecionamos o trabalho “As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural”. A pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo, tendo a autora observado o cotidiano das crianças da localidade rural de São José, município de Braço do Norte-SC.

Considerando as diferenças existentes entre a infância na área urbana e no meio rural, a autora investiga como acontecem as relações familiares no meio rural e identifica que, uma vez que as propriedades são distantes umas das outras, a criança acaba se relacionando apenas com os membros da sua família, e as brincadeiras ocorrem sempre ao redor da casa. A autora observa quando e com o que a criança brinca nesse espaço, amplo e limitado ao mesmo tempo, identificando que a interação com os adultos, especialmente com a mãe, acontece à noite, pois durante o dia a mãe está ocupada com os afazeres domésticos.

Em 2011, a autora Deise Arenhart apresentou o texto: “Expectativas das famílias do Meio Rural em relação à Educação Pública para os filhos menores de quatro anos”, fruto de pesquisa bibliográfica e pesquisa exploratória, um estudo de caso em uma localidade rural de São José, município de Braço do Norte-SC, com o qual buscou desvelar as expectativas das famílias em relação às crianças de 0 a 4 anos, no que concerne aos serviços de educação pública.

A autora faz uma retomada das políticas que buscam integrar as crianças nessa faixa etária, com as quais a família passa a dividir a obrigação da formação dos filhos, antes delegada somente a ela. Contextualiza o município e as famílias pesquisadas, bem como a organização desenvolvida por elas para prestar atendimento às crianças de 0 a 4 anos, uma vez que na comunidade não existiam creches para atender essa demanda. A pesquisa de campo constatou que alguns pais sabem dos direitos dos filhos, mas preferem mantê-los por perto e responsabilizam-se pela educação e formação da criança nessa fase, talvez por desconhecerem como realmente funciona uma Instituição de Educação Infantil. Outros pais são cientes das limitações para que esses direitos sejam realmente efetivados, seja pela localização geográfica, seja pela falta de profissionais capacitados na localidade, entre outros fatores que impedem a implantação de creches nas áreas rurais. Por fim, alguns desconhecem o direito à Educação Infantil, considerando que a responsabilidade pela formação e “criação” da criança é dos

pais, desconhecendo a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança.

Os três trabalhos selecionados e analisados no GT 07 abordam a situação das famílias e da criança do campo em diferentes momentos e manifestações. O que é comum, no entanto, é a precariedade do atendimento das crianças no meio rural, bem com a falta de informação aos pais sobre os direitos das crianças ou, ainda, certa conformidade em não ter esses direitos cumpridos, em razão de a família residir longe dos centros urbanos, como se a lei e o direito fossem apenas para parte da sociedade.

1.3.2 Artigos no Portal SciELO

No portal SciELO foram utilizados os seguintes descritores para a seleção dos artigos: **Criança do Campo**, **Educação Infantil do/no Campo** e **Políticas Públicas para Educação do/no Campo**, mesmos descritores utilizados na ANPED, aos quais acrescentou-se mais quatro, com o intuito de localizar um número maior de produções, uma vez que o portal ANPED restringe-se aos grupos de pesquisa. Esses descritores foram: **Infância e escolarização no campo**, **Escolarização para crianças do campo no Paraná**, **Escolarização para crianças do campo** e **Educação Infantil do Campo**.

Os artigos apresentados no quadro 3 correspondem aos trabalhos selecionados no portal de periódicos SciELO, no período de 2000 a 2013, mesmo período estabelecido para análise dos trabalhos apresentados na ANPED:

Quadro 3 – Síntese dos trabalhos selecionados na plataforma Scielo, segundo o descritor, periódico, ano, instituição, autor, título e resumo (continua)

Descritor	Periódico	Ano	Instituição	Autor	Título
Crianças do Campo	Psicologia Escolar e Educacional	2010	UEM	Gilberto Lima dos Santos; Antonio Marcos Chaves	Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças
Resumo					
Este estudo teve como objetivos saber se as crianças reconhecem alguns dos seus direitos, quais conhecimentos sobre esses direitos são compartilhados e quais os significados de infância que esses compartilhamentos indicam. Os direitos mais reconhecidos pelas crianças foram os referentes à alimentação, à educação e ao brincar, que são direitos entrelaçados a significados de infância mais amplamente compartilhados. Quanto à proibição do trabalho infantil e ao direito à inviolabilidade da integridade física, elas apresentaram compartilhamentos divergentes.					

Quadro 3 - Síntese dos trabalhos selecionados na plataforma Scielo, segundo o descritor, periódico, ano, instituição, autor, título e resumo (conclusão)

Descritor	Periódico	Ano	Instituição	Autor	Título
Crianças do Campo	<u>Carderno RH</u>	2008	UFB	Maria Moreira de Carvalho Inaiá.	O trabalho infantil no Brasil contemporâneo
Resumo					
Este trabalho analisa o panorama atual do trabalho infantil na sociedade brasileira, abordando a sua origem, trajetória recente, efeitos sobre as crianças e adolescentes e políticas que vêm sendo desenvolvidas para combatê-lo. Baseando-se em tabulações especiais da PNAD de 2006, ele mostra a dimensão do fenômeno e como a atividade precoce se diferencia conforme a idade, o sexo, a residência rural e urbana e as grandes regiões, assinalando suas condições de atividade e seus impactos perversos sobre a educação e a saúde dos pequenos trabalhadores. O artigo apresenta um destaque para questão da Educação Infantil, pois se a mesma acontecesse no campo as crianças muitas vezes não precisariam acompanhar os pais no trabalho. Considerando tanto os determinantes econômicos como os valores e representações simbólicas que estão na base da sua reprodução, o texto conclui destacando como, nas condições do desenvolvimento brasileiro, esse é um fenômeno de difícil erradicação					

Fonte: Autora (2014).

Os trabalhos selecionados nos levam a refletir sobre a questão da criança no campo e o quanto ela tem sido esquecida por governantes em nosso país.

O artigo **Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças** investiga o que pensam as crianças sobre o trabalho e quais direitos são capazes de reconhecer. Importante observar que direitos como alimentação e moradia, aqueles conhecidos como direitos básicos, as crianças reconhecem. Mas, em relação ao trabalho infantil, além de não reconhecerem a sua proibição, acreditam que o trabalho é uma situação normal, reforçando uma ideia muito presente na nossa cultura, conforme indicam as autoras:

Quatro crianças (sendo uma da escola particular, uma da escola pública urbana e duas da escola pública rural), ao invés de reconhecerem a proibição do trabalho, expressam a presunção do direito de trabalhar. Para a criança da escola particular, há uma restrição: "não pode fazer trabalho pesado, mas trabalho leve pode". Há aqui uma prescrição relativa ao tipo de trabalho. Essa prescrição é baseada no reconhecimento de que fisicamente a criança é frágil, não pode ser equiparada ao adulto e de que o trabalho não pode sobrepujar suas forças. Uma das crianças da escola pública rural indica o trabalho como uma possibilidade de "ajudar" a mãe ou o pai e a outra condiciona esse direito a uma autorização, restringindo-o a alguns a quem "o pai e a mãe deixam" trabalhar. Portanto, essas crianças da área rural situam a problemática no mundo da casa, como algo dependente das necessidades e desígnios familiares. Entre as crianças que reconhecem a proibição do trabalho, aquelas da escola pública rural justificam esse reconhecimento afirmando que "direito de trabalhar só quando crescer". (SANTOS; CHAVES, 2010, p.5, grifos no original).

Outro grande problema discutido no artigo **O trabalho infantil no Brasil contemporâneo** (INAIÁ, 2008) diz respeito à questão das desigualdades sociais, muito presentes em nosso país, e que levam crianças desde muito cedo a lutar pela sobrevivência junto com as suas famílias; sobrevivência essa que tem sacrificado a infância, a escolarização, os momentos de brincadeira, levando crianças pequenas a assumirem responsabilidades de adulto. Algumas crianças, especialmente as que residem no campo, dividem o tempo entre estudo, lazer e trabalho nos afazeres que o campo exige (atividades desenvolvidas na plantação e colheita); quando chegam aos bancos escolares já estão bastante cansadas, o que prejudica a aprendizagem, aumenta o índice de desistência e, conseqüentemente, o abandono escolar.

Existe uma proibição legal em relação ao trabalho infantil, porém, nas condições do desenvolvimento brasileiro, esse problema parece ser de difícil erradicação. As raízes são profundas e estão arraigadas na desigualdade social, na grande concentração de terra nas mãos de poucos e, conseqüentemente, da renda, na pobreza de uma grande parcela da população brasileira, levando as crianças que pertencem a esse meio social à imperiosa necessidade de trabalhar para ajudar suas famílias. Essas condições muitas vezes impossibilitam aos pais o pleno cumprimento das responsabilidades pela subsistência da família, obrigando-os a contar com o esforço conjunto de todos os membros da casa.

O artigo também aborda a questão do direito à creche, o qual não é cumprido, fazendo com que muitos pais precisem levar seus filhos para o trabalho:

Mas o trabalho precoce não se deve apenas a razões de ordem econômica, estando igualmente associado à carência de uma rede de instituições e políticas sociais que apoiem efetivamente as famílias pobres na reprodução física e social dos seus filhos e a um complexo sistema de valores e representações. Muitas crianças começam a acompanhar os pais no trabalho desde cedo também pela carência de creches e de outras instituições onde possam ser deixadas com proteção e segurança, e os programas de assistência às famílias pobres, implantados mais recentemente, têm uma cobertura insuficiente e impactos restritos sobre os seus beneficiários. (INAIÁ, 2008, p. 566).

É possível verificar, pelo exposto até aqui, que existe uma preocupação social com a crianças; porém, não existem políticas efetivas que contribuam para que o quadro de precariedade seja superado. Assim sendo, mais uma vez as crianças arcam com as conseqüências de políticas ineficazes e projetos frustrados.

1.3.3 Dissertações e Teses do Portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Com relação à produção discente dos Programas de Pós-Graduação, realizou-se um levantamento no banco de teses e dissertações do Portal CAPES, restrito ao período entre os anos de 2011 e 2012. Esse intervalo foi definido em função de restrições de ordem técnica ao banco de dados, pois, quando da realização do levantamento, o *site* da instituição encontrava-se em manutenção, disponibilizando apenas esses dois anos como possibilidade para as consultas.

Além da Educação, foram consideradas outras áreas no levantamento, tais como Psicologia, Serviço Social e Ciências Sociais.

Acessou-se o Portal CAPES com os seguintes descritores: **Infância e escolarização no campo, Escolarização para crianças do campo no Paraná, Escolarização para crianças do campo e Educação Infantil no campo, Criança do Campo, Educação Infantil do/no Campo, Políticas Públicas para Educação do/no Campo**. Ao fim da busca, foram selecionados dois trabalhos: uma dissertação e uma tese. No quadro 4 é possível conferir em detalhes a dissertação encontrada pelo indicador **Educação Infantil no campo**, conforme título, autor, orientador, instituição, ano, palavras-chave, área, resumo, problema, metodologia, referencial teórico categorias e conclusões:

Quadro 4 – Análise da dissertação selecionada no portal CAPES

Instituição		Resumo	Metodologia	Conclusões
Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto		<p>Importância da Educação Infantil no Assentamento;</p> <p>1- Oportunidade de organização econômica das famílias;</p> <p>2- Ampliação da socialização por meio do convívio;</p> <p>3- Saber institucionalizado/cultura letrada.</p> <p>Interpretações apontaram para forte presença de significações sobre alfabetização, visando melhora de condições de vida; Necessidade de organização política, pedagógica e administrativa; Formação e trajetória dos(as) professores(as) repercutindo nas interações pedagógicas;</p> <p>Vivência das crianças marcadas pela interação com a natureza e com as atividades agropecuárias; Possibilidades de articulações entre o contexto rural e as práticas pedagógicas.</p>	<p>Pesquisa de campo/ observação participativa com registro de diário de campo, com duração de 1 mês, entrevistas semiestruturadas com as famílias, professores, profissionais da educação e crianças. Material analisado e integrado com a perspectiva teórica e metodológica da Rede de Significações em diálogo com a proposta de etnografia de Elsie Rockwell e a análise de conteúdo de John B. Thompson.</p>	<p>O desenvolvimento das crianças da Educação Infantil dos assentamentos investigados na pesquisa desenha-se por meio de experiências interativas com a natureza, as pessoas, o percurso casa-escola, as atividades educacionais e, em alguns casos, com movimentos sociais. Essas interações compõem os processos de significações sobre o mundo e o contexto local. Tendo como ponto de análise o faz de conta como possibilidade de vínculo entre o conteúdo da Educação Infantil e as vivências, interações entre as crianças e o ambiente físico, e as articulações entre esses pontos e as possibilidades de atuação para a Educação Infantil valorizando sempre o local e a cultura em que estão inseridos.</p>
Título				
Crianças assentadas e Educação Infantil no/do Campo. Contextos e significações				
Problema				
Como vivem e significam a escola de Educação Infantil crianças de 2 assentamentos rurais no Estado de São Paulo.				
Área	Palavras-chave		Referencial Teórico	
Psicologia	Infância. Educação Infantil. Educação do Campo. Escola Rural.		Materialismo histórico-dialético. Vygotski. Wallon	
Autor	Orientador	Categorias		Ano
Juliana Bezzon da Silva	Ana Paula Soares da Silva	Escola de Educação Infantil; Ambiente de vivência da criança; Relações sociais; Brincadeiras e ocupações		2012

Fonte: Autora (2015).

A dissertação **Crianças assentadas e Educação Infantil no/do Campo: Contextos e Significações** (SILVA, 2012), produzida na área da Psicologia, investiga as vivências das crianças no campo, visando analisar as significações das crianças e dos pais sobre a Educação Infantil do/no Campo. Os sujeitos da pesquisa identificam no trabalho a base moral e social para a criação dos filhos, colocando o trabalho e a convivência com a família como primordial na formação da criança, secundarizando o papel da escola. Entre os núcleos de significações identificados na pesquisa, há forte presença de significações sobre o processo de alfabetização; a necessidade de uma autonomia para as instituições que estão localizadas no campo; a formação e trajetória dos professores que interferem diretamente nas interações entre o pedagógico e as crianças; bem como a necessidade de articulação entre o rural e as práticas pedagógicas.

O quadro 5 contém o detalhamento da tese selecionada, segundo título, autor, orientador, instituição, ano, palavras-chave, área, resumo, problema, metodologia, referencial teórico, categorias e conclusões.

Quadro 5 – Análise da tese selecionada do Portal CAPES

Título		Resumo		Metodologia	Conclusões
A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo		A relação dialógica e de proximidade entre a Educação Infantil e as famílias do campo é considerada necessária ao atendimento à criança de 0 a 6 anos, em espaços coletivos. No contexto rural, tal relação pode ser atravessada por diferentes elementos que precisam ser compreendidos por aqueles que almejam uma Educação Infantil no campo voltada à sua realidade e às características de suas crianças e famílias.		Perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. Aspectos instrumentalizam a discussão do objeto de estudo deste trabalho: os processos de significação, os contextos ou cenários, a matriz sócio-histórica.	A relação entre as instituições escolar e familiar no campo mostrou-se constituída por elementos por vezes semelhantes e por vezes distintos dos encontrados no contexto urbano e em outros contextos rurais, o que colocou em evidência a sua complexidade. O estudo indica, portanto, como a relação Escola e família no campo precisa ser compreendida em suas continuidades e similaridades com outros contextos, mas também em suas concretudes e especificidades. O tipo de contexto rural e suas características geográficas e econômicas, as diversidades das famílias, suas demandas e concepções, as relações de trabalho no campo, as condições de vida ora parecidas e ora distintas das urbanas são elementos evidenciados nesta pesquisa que atravessam a relação Escola e família e emergem como importantes aspectos a serem considerados e compreendidos por profissionais, gestores e instituições que almejam a melhoria da relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo.
Instituição					
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP					
Autora	Ano	Categorias		Referencial Teórico	
Luciana Pereira de Lima	2012	Educação Infantil e as Famílias do Campo		Histórico-cultural	
Área	Palavras-chave		Problemas		
Psicologia	Educação Infantil Pré-Escola Família. Rural Educação do Campo		As significações que compõem o universo semiótico dos profissionais da educação e das famílias do campo partilham elementos da matriz sócio-histórica, mas que a relação diferenciada no/com o rural e suas condições materiais de existência circunscrevem também diferentes possibilidades de significações, em relações de proximidade e distanciamento.		
Orientadora					
Dra. Ana Paula Soares da Silva					

Fonte: Autora (2015).

A tese intitulada **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo** foi produzida na área da Psicologia e investiga a relação que existe entre as famílias e a Instituição de Educação Infantil. No meio rural, essas relações podem ser perpassadas por diferentes elementos, os quais devem ser compreendidos por todos que desejam uma Educação Infantil no campo voltada à realidade das crianças. Os pais reconhecem as dificuldades geográficas e físicas de se manter uma Instituição de Educação Infantil no campo, mas reconhecem também a sua importância para formação da criança, além de verem nessa instituição um auxílio frente à necessidade dos pais que precisam trabalhar no cultivo da terra e, muitas vezes, não têm com quem deixar os pequenos.

1.3.4 Dissertações e Teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Diante de dificuldade em encontrar trabalhos alinhados aos interesses da nossa pesquisa no Portal CAPES, conforme já mencionado, optou-se por procurar teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tal, recorreremos aos mesmos descritores utilizados na busca do Portal CAPES.

É importante ressaltar que algumas dissertações e teses aparecem tanto no Portal da CAPES como na BDTD, situação diante da qual considerou-se apenas os resultados de uma das plataformas.

O quadro 6 apresenta as dissertações selecionadas segundo título, autor, orientador, instituição, ano, palavras-chave, área, resumo, problema, metodologia, referencial teórico, categorias e conclusões.

Quadro 6 – Dissertações Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (continua)

Título		Resumo	Conclusões
A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.		Aborda a trajetória da Educação Infantil no MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enfocando a Ciranda Infantil como espaço próprio da criança de zero a seis anos. O texto parte de uma contextualização sobre o movimento social em questão, após o que se enfoca a história da Educação Infantil no MST, no que se refere ao processo desencadeado para a realização da escolha do nome Ciranda Infantil, bem como sua organização nas diferentes instâncias do Movimento, enquanto as grandes atividades/ações desenvolvidas e a sua organização nas áreas de acampamentos e assentamentos. Considerando essas diversas realidades/necessidades do Movimento, destacamos as diferentes formas de organização das Cirandas Infantis, tais como: - Ciranda Infantil Itinerante, para as crianças que acompanham as ações do MST, tanto âmbito nacional quanto estadual; - Ciranda Infantil Permanente, quando está organizada para atender um público mais fixo e com encontros frequentes; Ciranda Infantil Eventual, quando organizada para atender um público mais fixo, porém que a busca esporadicamente. A pesquisa de campo aconteceu em dois momentos. A primeira pesquisa, sobre as crianças de zero a seis anos, aconteceu em um acampamento, com um grupo de vinte e seis crianças entre um mês a seis anos. Este trabalho consistiu em inúmeras entrevistas com as mães e com as crianças, em muitas visitas aos barracos de lona preta, para acompanhar as suas atividades de rotina na cidade. Nesse acampamento, não havia nenhum processo constituído no campo da Ciranda Infantil, mas havia enorme necessidade de atendimento às crianças dessa faixa etária, como também se necessitava de um acompanhamento especial para as mães grávidas e com bebês recém-nascidos. O segundo trabalho foi um estudo de caso de uma Ciranda Infantil da Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita. O mesmo realizou-se em diversas visitas à cooperativa e aos seus dirigentes, às famílias das treze crianças pesquisadas e que frequentavam a Ciranda Infantil e também em muitas visitas para registrar a rotina das crianças na Ciranda Infantil.	Vimos como são precários o atendimento e a atenção dada às crianças da faixa etária do zero aos seis anos, na fase das mobilizações e de reivindicações pela posse da terra, no período dos Acampamentos. Daí a importância da proposta das Cirandas Infantis, surgidas dentro do próprio movimento, as quais se significou como avanço, ainda que a proposta não esteja concretizada de forma organizada, junto às suas crianças. Pelo menos existe enquanto discussão, sensibilização e ideia da importância de se garantir esse espaço. O Acampamento pesquisado deixou bem evidenciada a necessidade da garantia do espaço para a criança da primeira infância, a fim de que seja garantido o que lhe é de direito. Mesmo que esse espaço seja organizado com encontros eventuais, já será significativo para que possa construir outras referências, outras relações e interações, construindo, então, significados para sua vida. Assim, poderão sair de dentro dos barracos, ou até permanecer dentro deles, com outra perspectiva. O que importa é que elas enxerguem não somente "uma casa bonita", mas muitas e tantas outras casas bonitas, para que a sua infância tenha alegria, tenha brinquedos, tenha vivência com outras crianças e, principalmente, com realidade e ações que dizem respeito a elas. Essas ações deverão substituir a participação de vivências tão fortes que dizem respeito somente aos adultos, nesse processo de luta pela terra. Apesar de ainda precária a Ciranda Infantil da Coopam, do Assentamento Capela, significa avanços importantes nos seguintes aspectos: Salienta-se como positiva a existência do espaço de direito; <i>A existência de um espaço de prazer;</i> <i>O surgimento de ações organizadas.</i> O processo de organização e de implementação das Cirandas Infantis do MST, junto à sua base social, tem muito ainda que percorrer para que a educação das crianças pequenas atinja os patamares desejados. A especificidade do Movimento não significa que suas crianças sejam radicalmente diferentes das crianças em geral. Um movimento, mesmo que se pretenda revolucionário, não tem como negar todo o conhecimento pedagógico já acumulado pela humanidade. Há que saber equacionar o direito à igualdade com o direito à diferença.
Autora			
Neiva Marisa Bihain			
Instituição			
Universidade Federal do Rio Grande do Sul			
Orientadora	Palavras chaves		
Carmem Maria Craidy	Não possui		
Ano	Área		
2001	Educação		
Metodologia			
Pesquisa participante através de diversas entrevistas com diferentes sujeitos envolvidos diretamente no processo e, também, das observações realizadas.			
Referencial Teórico			
Histórico-cultural			
Categorias			
MST. Ciranda infantil. Criança.			
Problema			
Buscar argumentos, entendimentos e conhecimentos sobre as transformações que a Ciranda Infantil provoca nas condições de vida da criança e como a mesma contribui na vida dessa criança.			

Quadro 6 - Dissertações Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (continuação)

Título	Resumo	
Essa ciranda não é minha só, ela e de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.	Esta pesquisa discute a Ciranda Infantil do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no intuito de situar como foi se constituindo essa prática educativa vivenciada pelas crianças, no processo de luta pela terra. A Ciranda constitui-se em um espaço de educação não formal mantida por Cooperativas, Centros de Formação e pelo próprio MST, que procura construir, com as crianças sem terra, um trabalho educativo que prime por sua luta enquanto Movimento contra-hegemônico que se contrapõe ao modelo capitalista neoliberal, cuja perspectiva é a da emancipação humana, centrada no trabalho como atividade que produz a vida, ou seja, trabalho vinculado à cooperação e à vivência dos valores humanista e socialista. O universo pesquisado foram as Cirandas Infantis Itinerantes que acontecem em algumas atividades do MST, tais como: cursos, marchas, congressos, etc., e ainda a Ciranda Infantil "Ana Dias", na regional de Itapeva, Estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos foram definidos no intuito de desvelar as Cirandas em seu interior, em sua natureza, e no desenvolvimento de suas relações.	
Instituição		
Universidade Estadual de Campinas		
Autora		
Edna Rodrigues Araujo Rossetto		
Área		
Educação, Sociedade Política e Cultura		
Orientadora		
Ana Lucia Goulart de Faria		
Problema		
A questão norteadora desta pesquisa foi analisar a experiência das Cirandas Infantis organizadas pelo MST, trazendo as contradições, mas, também as possibilidades concretas e essenciais para a construção de uma educação emancipadora, sendo que as relações sociais estabelecida na sociedade capitalista são antagônicas ao projeto do MST? Como o trabalho pedagógico das Cirandas Infantis nos assentamentos, centros de formação, marchas, reuniões, congressos, etc. contribuem para a formação das crianças sem terra na perspectiva da emancipação humana?		
Palavras-chave	Metodologia	
Ciranda. Infância. Educação Infantil. Criança pequena. Movimentos sociais. Educação não formal. Educação Rural.	Pesquisa qualitativa. A coleta dos dados se deu por intermédio da articulação da pesquisa documental, da observação de campo e da entrevista semiestruturada.	
	Referencial Teórico	Categorias
	Materialismo Histórico-Dialético.	Luta Social. Trabalho como princípio educativo. Auto-organização.
Conclusão		
Os resultados da pesquisa indicam que as contradições existentes no MST situam-se na relação com a propriedade privada, na relação com o Estado burguês e no modo de vida dos(as) assentados(as). Apesar destas contradições, as Cirandas Infantis apresentam possibilidades de as crianças engajarem-se, desde bem pequenas, na luta pela terra. Luta que, como compreendida pelo Movimento, não se encerra com a conquista da terra, visto ser a primeira de muitas outras lutas para a transformação desta sociedade capitalista. As Cirandas Infantis, portanto, se configuram em espaços de construção do coletivo infantil, no qual as crianças aprendem a dividir o brinquedo, o lápis, o lanche, a compartilhar a vida em comunidade, e, neste sentido, soma-se às crianças quilombolas, indígenas, ribeirinha e às sem tetos na luta contra as desigualdades sociais, multiplicando assim as vitórias coletivas e enchendo o campo e a cidade de alegria, sonhos, utopia e de possibilidade de construir uma sociedade mais justa para todas as crianças e adultos(as) deste país.		

Quadro 6 – Dissertações Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (continuação)

Título		Resumo	Problema	Conclusões
Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana.		<p>A participação infantil tem se constituído como importante área de investigação, por discutir a inserção e as possibilidades de ações das crianças nos espaços por elas vivenciados. A compreensão mais difundida da participação infantil refere-se ao direito de a criança expressar suas opiniões e intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre elas. Atualmente, muito tem se discutido sobre a criança, sua educação (escolar, moral e ética) e seu desenvolvimento. Mas as visões de <i>como</i> se deve ocorrer o desenvolvimento da criança são bastante discrepantes. Para algumas pessoas, deve-se apostar em sua qualificação, tanto "profissional" quanto comportamental, através do estímulo ao desenvolvimento de características valorizadas no mercado de trabalho e que lhes proporcionarão boas colocações profissionais futuras. Outras perspectivas referem-se a um desenvolvimento voltado para a cidadania, que promova a autonomia e o olhar crítico para situações cotidianas. A criança e as práticas sociais a ela destinadas são discutidas em matérias em telejornais, jornais, revistas, documentários, livros, rodas de conversa, geralmente permeadas pela escuta de especialistas.</p> <p>Dentre os temas que compõem a gama de assuntos relacionados à infância encontramos a <i>participação infantil</i>. Muito se tem discutido sobre a necessidade de escuta e conversa com a criança, o que tem levado à instrumentalização desse conceito nas ações junto às crianças. Talvez a face mais visível desse tema na sociedade seja o viés de sua participação no consumo da criança no consumo da família e na economia.</p>	<p>A "<i>participação infantil</i>" descrita e defendida em estudos da área mostra-se como resultado de lutas pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com capacidades, conhecimentos e que necessita ser considerada nas diversas situações vivenciadas cotidianamente e que a afetem. Assim, como articular nossa compreensão teórica do conceito apresentado, que enquadra a participação em todas as relações descritas pela criança, mas de uma forma que ao mesmo tempo demonstre a diferença <i>qualitativa</i> entre as <i>formas</i> de participação vivenciadas pelas crianças? Como atrelar a essa questão a importância das lutas e avanços na área da infância, como propõem os estudos e práticas denominados de "participativos" e que, de forma valiosa, nos trazem a importância de espaços de escuta e negociações entre os diferentes atores das interações sociais?</p>	<p>"Participação infantil": o conceito compõe uma linha de compreensão da infância e das crianças como sujeitos de direitos, agentes e atores sociais, com conhecimentos sobre sua realidade e que devem ser consideradas e ouvidas, respeitando suas possibilidades e limitações. Como ressaltado, não se trata de implementar uma "ditadura" da criança, mas de uma escuta, consideração e coconstrução entre os diversos parceiros de interação, de práticas e ações. Tais apontamentos são resultado de um amplo caminho percorrido por teóricos, militantes, pessoas que lidam e se interessam pela infância.</p> <p>Acreditamos que espaços de diálogo, nos quais todos tenham direito a voz e a escuta, propiciando a negociação de significações, vontades e ideais, possibilitem a coconstrução de ações e de um mundo mais ético que responda às necessidades e anseios dos envolvidos. Compreendemos que as relações não são planas e pacíficas, realizando-se dialeticamente, sendo a fala da criança mais um elemento a ser integrado a esse processo. O compromisso de atores na escuta e consideração da criança buscando a diminuição da hierarquia geracional pode ser uma alternativa à dominação etária.</p> <p>Verificou-se que as colaborações das crianças em suas atividades cotidianas, principalmente domésticas, exercem uma influência direta ou indireta na organização financeira de suas famílias.</p>
Instituição				
Universidade da USP- Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto				
Metodologia				
A perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. Os instrumentos de pesquisa foram: (1) diário de campo; (2) questionário socioeconômicos; (3) fotografias realizadas pelas crianças sobre seu cotidiano; (4) entrevistas individuais baseadas nas fotos. A partir dos relatos das ações cotidianas das crianças nos diversos espaços em que circulam, notadamente a família, a escola e a comunidade, identificamos cinco formas de participação: (1) Colaboração, (2) Acompanhamento, (3) Influência, (4) Submissão e (5) Resistência				
Categorias				
Criança. Participação cotidiana. Família. Escola.				
Ref. Teórico				
Histórico-cultural e dialoga com autores como Vygotsky, Wallon, Bakhtin, Valsiner.				
Área	Ano			
Psicologia	2011			
Autora				
Regiane Sbroion de Carvalho.		Palavras-chave	Orientadora	
		Escuta de crianças Participação infantil e Rede de Significações	Ana Paula Soares da Silva.	

Quadro 6 – Dissertações Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (conclusão)

Título	Resumo	Problema	
A Formação da criança e a ciranda infantil no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)	Esta pesquisa teve como objetivo principal o estudo das Cirandas Infantis do MST, suas peculiaridades, particularmente as que se referem à organização e proposição de atividades formativas para a criança, entre elas a brincadeira. Para aperfeiçoamento e reconhecimento do campo de estudo, realizamos a leitura das dissertações que tiveram como tema a Ciranda Infantil, dando atenção especial aos objetivos, metodologia e conclusões, para identificar os aspectos comuns e as particularidades com relação a cada pesquisa. Entre as dissertações, este estudo é pioneiro no estado do Paraná. Neste estado brasileiro foram identificadas quatro Cirandas Infantis Permanentes. A Ciranda Infantil Permanente de Rio Bonito do Iguazu foi selecionada para a realização da pesquisa de campo, por ser considerada uma das experiências que, há vários anos, busca exercitar os princípios da proposta educativa dos Movimentos Sociais do Campo, no estado. Partimos do pressuposto de que identificar a criança no interior das práticas educativas conduzidas pelos Movimentos Sociais do Campo parte da necessidade de conhecer o constituir-se criança, os modos, os tempos e espaços reservados para potencializar a formação das máximas qualidades humanas na infância.	Quem são as crianças das Cirandas? Como a Ciranda se organiza? Como considera a criança e a infância? Quais interações e mediações da cultura, a partir da brincadeira, como atividade humana, são propostas ao desenvolvimento humano das crianças? Como esse contexto educativo é organizado (espaço, tempos, materiais, atividades, proposta pedagógica)? Como os processos educacionais são nele realizados?	
Instituição		Metodologia	
Universidade Federal de Santa Catarina			
Autora		Estudos bibliográficos, questionários e observações	
Ana Marieli dos Santos Luedke			
Orientador		Referencial Teórico	
Maria Isabel Batista Serrão			
Palavras-chave		Categorias	
Infância. Criança. MST. Ciranda Infantil. Brincadeira			
		Criança. Infância. Educação e Escola.	
		Ano	Área
		2013	Educação e Infância
Conclusão			
Os resultados apontam que a Ciranda Infantil representa uma conquista e traz a possibilidade de oferecer elementos que permitem contribuir para os estudos e debates sobre as relações entre Educação, Infância, Criança e Escola. As crianças que participam das Cirandas Infantis são filhos e filhas de trabalhadores rurais Sem Terra e consideradas participantes e integrantes de uma luta, como projeto de futuro. Por meio da luta, da educação e do trabalho, é formada a identidade Sem Terrinha. Essa condição pode indicar o reconhecimento e a visibilidade do MST em relação à criança. Todavia, a criança, como sujeito humano e histórico, está presente no sujeito militante que o MST pretende formar. Quando intenciona a formação omnilateral, reconhece a Ciranda Infantil como espaço educativo, no qual são compartilhadas experiências de um modo de viver, que inclui processos de aprendizagem que geram desenvolvimento humano, mediante situações e interações sociais basilares para a apropriação da cultura. Assim, as brincadeiras se constituem como instância importante para isso. Apesar dos limites e das contradições históricas que há na proposta educacional e em algumas ações do MST, nota-se a existência de uma grande preocupação com a formação educacional e política dos sujeitos do campo. A pesquisa também revelou o quanto é relevante, científica e socialmente, conhecer a criança, seja aquela vinculada ao MST ou não, e o quanto se faz necessário o aprofundamento teórico e metodológico nos estudos da infância na escola.			

Fonte: Autora (2015).

Das quatro dissertações selecionadas, uma foi realizada na área da Psicologia, e três, na área da Educação; um aumento significativo no número de pesquisas desenvolvidas na Educação. Observa-se que, aos poucos, a criança que reside no campo passa a ser pauta de pesquisas tanto na área da Educação quanto em outras áreas, adquirindo certa visibilidade entre os educadores, reflexo de ações realizadas para garantir às crianças o direito à educação, como é o caso das cirandas promovidas pelo MST, ou por políticas que buscam reconhecer a criança como sujeito de direitos.

A dissertação da Psicologia trata do trabalho realizado pelas crianças no cotidiano familiar, das brincadeiras desenvolvidas por elas, bem como investiga as formas de participação da criança nas decisões, em casa, na escola ou no coletivo dos movimentos sociais.

A dissertação produzida na área da Psicologia, intitulada **Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana**, compreende a participação como possibilidade de a criança expressar-se nos espaços e também nas vivências que realiza. A criança se expressa ao dar a sua opinião e quando pode intervir nas decisões a respeito de tudo que a envolve; porém, segundo a pesquisa, isso nem sempre acontece de maneira pacífica ou em todos os momentos. É importante salientar que a faixa etária abordada nessa pesquisa é dos 7 aos 10 anos de idade, momento em que as crianças já participam dos trabalhos desenvolvidos pela família, por necessidades de subsistência, trabalhando no campo ou em atividades domésticas, cuidando de irmãos menores para que os responsáveis possam trabalhar. Percebe-se que a participação das crianças, nesse caso, vai além de dar opinião; na realidade, muitas vezes, são elas que executam as atividades. A autora identifica algumas formas de participação: “participação da criança pela submissão”; “a resistência como forma de participação em suas relações”, “participações através da influência”. Outro fator relevante a ser analisado é o contexto social em que a criança está inserida: nos assentamentos ou nos movimentos por direitos, quer no campo ou na cidade, as crianças são chamadas a participar dos coletivos em busca de decisões; já nas periferias, em algumas localidades do campo ou mesmo em grandes centros, geralmente elas ficam longe das decisões tomadas pelos adultos. A pesquisa concluiu que a participação das crianças de maneira efetiva ainda precisa ser objeto

de estudos e aprofundamento, pela diversidade de espaços e relações sociais estabelecidas que influenciam diretamente a participação infantil.

As três dissertações da área da Educação relatam estudos relacionados à ciranda infantil, projeto desenvolvido pelo MST para atender as crianças, filhos das pessoas que estão envolvidas na luta pela terra. Essa prática acontece nos acampamentos, assentamentos e nos encontros do movimento, nos quais toda a família participa. A dissertação intitulada **A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar** analisa a trajetória da Educação Infantil dentro do MST, tendo a ciranda infantil um espaço próprio para crianças de 0 a 6 anos. Investiga o porquê da escolha do nome ciranda infantil, bem como a dinâmica que a envolve: ciranda itinerante, ciranda infantil permanente e a ciranda infantil eventual. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de casos, em que a autora acompanhou crianças em diferentes situações em que estavam sendo atendidas pelas cirandas infantis, nos mais diversos contextos: em acampamentos de lona preta, em assentamentos onde a necessidade dos pais estava sendo sanada pela cooperativa estruturada no local. Com a pesquisa, a autora constatou o quanto a criança pequena é deixada de lado nos momentos e espaços da luta pela terra, sendo a ciranda uma iniciativa dos movimentos para sanar essa lacuna; conclui, porém, que ainda há muito que avançar para suprir todas as necessidades que uma criança necessita e tem direito.

A dissertação **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST** tem como objetivo analisar como a ciranda foi se constituindo como prática educativa vivida pelas crianças no decorrer do processo de luta pela terra. A ciranda é um espaço de educação não formal, mantida pelas cooperativas, pelos centros de formação e pelo MST, cujo propósito é construir com as crianças sem terra um trabalho educativo de luta, visando atingir a emancipação humana. As cirandas são consideradas ambientes propícios para que isso aconteça, pois aprendem a dividir os materiais, a compartilhar as brincadeiras, a viver em sociedade e a lutar pelos objetivos propostos, desde muito cedo, sempre de modo coletivo.

A investigação intitulada **A Formação da criança e a ciranda infantil no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra)** realiza um estudo das Cirandas Infantis do MST no Estado do Paraná, observando suas peculiaridades, particularmente no que se refere à organização e proposição de atividades

formativas para a criança, entre elas a brincadeira. Para concretização da pesquisa, a autora buscou verificar como a criança se insere nas práticas educativas que permeiam os Movimentos Sociais do Campo. A ciranda infantil é um espaço onde as crianças se relacionam em momentos de aprendizagem, gerando assim o desenvolvimento por meio das relações sociais. Nesses momentos, é extremamente importante a aprendizagem por meio das brincadeiras. Embora existam limites nas propostas educacionais, observa-se uma preocupação com a formação educacional e política dos sujeitos do campo, especialmente no caso da ciranda com as crianças.

As três dissertações que tratam da ciranda tomam como referencial a teoria histórico-cultural, afirmando que o sujeito se constitui como ser histórico e cultural, sendo o “ambiente social” em que vivem e a convivência com o grupo elementos fundamentais para sua constituição.

Considerando o levantamento bibliográfico realizado, observa-se poucas pesquisas que envolvem as crianças de 0 a 5 anos que vivem no campo. Apesar de a criança existir desde sempre, estudá-la em suas especificidades, no Brasil, ainda é um assunto recente. Se as crianças que vivem em centros urbanos são fruto de pesquisas recentes, as crianças que vivem no campo, especificamente as de 0 a 5 anos, são praticamente invisíveis.

Com base no levantamento bibliográfico realizado e nas motivações que se originaram da minha trajetória profissional, considero relevante pautar como tema de pesquisa a situação da Educação Infantil do Campo, especialmente o atendimento nas Instituições de Educação Infantil, como direito das crianças que vivem no campo.

O trabalho foi organizado e apresentado em cinco capítulos.

O Capítulo I está estruturado com elementos introdutórios, justificativa do objeto investigado, problemática, metodologia e os resultados dos levantamentos bibliográficos realizados sobre a temática.

No Capítulo II, denominado de **Relações entre criança, infância e educação: o direito à Educação Infantil do Campo**, apresentamos as concepções de Infância, Educação e Educação Infantil, nosso objeto de pesquisa, passando a discutir as questões relacionadas ao direito da criança, momentos históricos para que ele realmente fosse consolidado, e os marcos que levaram a essa conquista, chegando a explanação das políticas públicas para a Educação Infantil e para a

Educação Infantil do Campo, com destaque para as políticas efetivadas a partir dos anos de 1980, marco dos direitos sociais.

No Capítulo III, denominado **Contextualização do campo da pesquisa**, discutiremos o Território Cantuquiriguaçu, seu histórico e particularidades relacionadas à educação nos 20 municípios que o compõem, destacando o município de Pinhão, estado do Paraná, selecionado para a pesquisa por conter uma creche que está localizada no campo.

Por sua vez, no Capítulo IV, intitulado **O direito da criança à Educação Infantil: o ponto de vista das famílias**, apresentaremos o que manifestam e dizem as famílias das crianças que vivem no campo, mas não frequentam a Instituição de Educação Infantil, e as famílias das crianças que frequentam o CMEI.

As considerações finais serão tratadas no quinto capítulo, no qual expomos uma síntese e uma análise sobre o tema abordado.

2 RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

O presente capítulo tem como objetivo abordar as relações entre criança, infância e educação, estabelecendo como foco a luta realizada pelos movimentos sociais em busca da garantia dos direitos da criança à Educação Infantil do Campo. Isso é feito por meio de três subitens: no primeiro são tratadas as relações entre criança, infância e educação; no segundo é apresentada a trajetória de lutas pelos direitos da criança; e no terceiro, os marcos regulatórios da Educação Infantil no Brasil.

2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Partimos do pressuposto de que é fundamental apresentar os elementos que permitem compreender a infância como uma construção histórica e cultural constituída a partir da época Moderna.⁵

Os conceitos de Criança, Infância, Educação e Escola foram se constituindo ao longo dos anos, por processos históricos e sociais, tendo sua origem na Modernidade: “[...] a relação entre educação, infância e escola é um tema da

⁵ A participação no GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola durante o processo de doutoramento foi fundamental para a apropriação e operacionalização dos conceitos para análise do tema em pauta. O grupo encontra-se inscrito no Diretório de Grupos do CNPq desde 2001, atua no âmbito da linha de pesquisa Educação e Infância no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e é coordenado pelas professoras Jucirema Quintero, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas. “Busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar” e tem como objetivos principais: “a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; o processo de socialização na escola; o processo de ensino e de aprendizagem; os direitos sociais da criança com ênfase em aprender, brincar e participar, bem como as políticas públicas oferecidas à infância” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 125)

Os pressupostos do GEPIEE são:

- as relações entre Educação, Escola e infância têm suas origens na Modernidade;
- a infância é a condição social do ser criança, portanto universal e plural;
- a criança é um ser humano de pouca idade, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos, sob determinadas condições histórico-sociais;
- a escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos;
- a participação constitui o ser humano e é uma condição para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige a socialização de informações e conhecimentos;
- o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública brasileira (GEPIEE, 2007).

modernidade que precisa ser compreendido em sua dimensão social, cultural e histórica” (QUINTEIRO; CARVALHO; 2012, p. 129).

Fruto de processos históricos e culturais, a Idade Moderna foi caracterizada por grandes mudanças e transformações em relação à vida feudal. Foi um período de ruptura, com revoluções em diversos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico (CAMBI, 1999).

Esse período histórico de grandes revoluções foi marcado pelo início e consolidação do sistema capitalista e com ele a formação/afirmação de uma nova classe social – a burguesia. O modelo capitalista de relações produtivas propiciou a formação de duas classes sociais: burguesia e classe trabalhadora. A burguesia detém os meios de produção, já a classe trabalhadora, para garantir sua existência, vende a mercadoria que lhe pertence, a sua força de trabalho.

Este momento caracterizou-se por profundas rupturas, em meio às quais o mundo tradicional insistia em permanecer, muitas vezes travestindo-se de novo, e o mundo moderno, organizado em torno dos processos de civilização, racionalização e institucionalização da vida social, buscava consolidar-se.

Nele, o homem se individualiza, as dimensões do público e do privado começam a se diferenciar, redefine-se a ideia de família que, progressivamente, torna-se nuclear. Com ela cria-se um espaço social para a criança e as condições materiais para o surgimento de um sentimento de infância.

Tendo como núcleo de afeto a família, a criança deixa de ser um adulto em miniatura, como era tratada na época medieval, e passa a ser o centro das atenções (CAMBI, 1999). A família, animada pelo “sentimento de infância”,

[...] faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar, elabora um sistema de cuidados e de controle da mesma criança, que tendem a conformá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como mito, um mito de espontaneidade e de inocência, embora às vezes obscurecido por crueldade, agressividade, etc. (CAMBI, 1999, p. 204).

Observa-se que a ausência de uma história da infância, por longos anos, e seu registro historiográfico tardio revelam a incapacidade do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Foi com o rompimento de regras rígidas que o campo historiográfico superou os paradigmas da investigação tradicional, institucional e política, abordando temas e problemas relacionados à história social (ARIÈS, 1981).

As relações entre educação, infância, criança e escola, na modernidade, devem ser compreendidas diante das necessidades existentes, tanto pela racionalização do homem como pela organização do próprio Estado e do capital: “O primeiro aspecto da revolução da Modernidade está ligado à difusão do projeto educativo e também, talvez, sobretudo à sua colocação no âmbito do Estado.” (CAMBI, 1999, p. 201). Nesse momento, duas instituições são convocadas a assumir a responsabilidade pela educação: a escola e a família. Para Cambi,

[...] a ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do **sujeito em idade evolutiva** ou à **instrução formal**, mas também à **formação pessoal e social ao mesmo tempo**. (1999, p. 203, grifos nossos).

Esse “sujeito” que está em formação vive sob condições históricas e culturais determinadas pela produção da existência em diferentes classes sociais, as quais lhe conferem concreticidade. Tal perspectiva leva ao questionamento de uma “natureza infantil”, como bem problematiza Miranda:

[...] a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até os nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade. (MIRANDA, 1985, p. 127).

Complementa a autora:

Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. [...] Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, **falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas**. (1985, p.128-129, grifo nosso).

No entanto, a modernidade propiciou a criação de diferentes pedagogias que se sustentaram na ideia de uma natureza infantil desvinculada das condições concretas de existência da criança. Nessa direção, é produzido um hiato entre o discurso pedagógico e a realidade histórico-cultural em que as crianças vivem, recoberto pela ideologia criada pela burguesia. Da mesma forma, estabelece-se a mistificação da ideia de natureza humana, sem consideração da realidade social da criança:

Conceber a criança tomando como referência a natureza humana, qualquer que seja, aliás, o conteúdo dessa ideia de natureza humana, é não levar em conta seu pertencimento social, é não questionar, portanto, as desigualdades sociais, que encontramos, assim no término da educação. (CHARLOT, 2013, p. 197-198).

Quinteiro (2000, p. 26), ao negar essa ideia de natureza infantil, defende que a infância é construção social porque “[...] expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam e reproduzem suas condições materiais e não materiais de vida e de existência” A criança, como prole de determinadas classes sociais e ser humano de pouca idade, viverá tais condições de modo diverso em uma unidade, como nos ensinou Benjamin (1984).

Essa divisão da sociedade em classes sociais antagônicas gerou a necessidade de formulação de diferentes projetos de educação que atendessem aos interesses em disputa. Miranda (1985), ao analisar a “ideia moderna de infância”, afirma que essa ideia surgiu ligada ao sentimento de família e da educação escolar, sendo determinada pela organização social capitalista, afinada com os interesses da burguesia.

Nesse projeto, a escola se tornaria responsável pela “formação moral” da época. Miranda (1985) ressalta que essas condições de aprendizagem ocorreram inicialmente nas famílias burguesas, mostrando que a alta nobreza e o povo mantiveram os antigos padrões por tempo mais prolongado.

Inicialmente a educação era voltada à aristocracia e realizada pela igreja. Segundo Cardoso (2004), a burguesia, que se encontrava em ascensão, passou a entender que a instrução e o acesso ao conhecimento se tornavam uma necessidade. A educação pública, então, passa a ser pensada como “estratégica para a concretização dos então novos ideais burgueses” (CARDOSO, 2004, p. 111).

Miranda (1985) exemplifica como a relação entre educação e ideais burgueses vai se modificando ao longo do tempo. No século XVII, as crianças ricas costumavam frequentar as escolas de caridade; um século depois, os filhos da burguesia passaram a frequentar os colégios.

Segundo Cardoso (2004, p.112): “A escola pública e laica foi uma conquista da burguesia em ascensão. Hoje, dominante, a burguesia não necessita desta escola, pública e laica, que, pelo contrário, serve aos filhos das demais classes.” Constata-se assim a constituição, na prática, de duas escolas: uma “escola para ricos” e outra para “pobres”.

Enquanto a necessidade de conhecimento da classe operária era dirigida para a execução dos “processos produtivos”, a burguesia se preparava para melhor capacitar-se para o “exercício das funções dirigentes da construção de uma nova sociedade” (CARDOSO, 2004, p.112).

É nesse novo contexto econômico, político, histórico, cultural, ideológico e social que a escola moderna (pública, laica e obrigatória, portanto, com caráter extremamente revolucionário na sua gênese) foi “gestada”. A sua criação e universalização configurou-se em atendimento a uma necessidade da produção e reprodução do próprio sistema capitalista. Por isso, é um “equivoco a pretensão de tratar da educação em geral. A educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (CARDOSO, 2004, p. 109).

Na implantação do capitalismo, ressalta a autora,

[...] a educação pública era pensada como estratégia para a concretização dos então novos ideais burgueses. A formação de cidadãos e o domínio mais generalizado de saberes eram mesmo uma condição para a consolidação do modo capitalista de produzir e do seu modo de gestão política, a democracia burguesa. (CARDOSO, 2004, p. 111).

Era necessário que, ao lado da família, existisse uma instituição – a escola – que, por meio da disciplina e da racionalização dos processos de aprendizagem, ensinasse não só os conhecimentos, mas também os comportamentos necessários à conformação deste novo homem a esta nova sociedade.

Ainda que nos esforcemos, antes de tudo, para disciplinar a criança e inculcar-lhe regras, ou para darmos livre curso a uma pseudoespontaneidade da criança ao privilegiarmos todas as formas de livre expressão, não modificaremos nem a situação social atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução de estruturas sociais desiguais. A disciplina levará as crianças a respeitar o status quo em uma sociedade injusta onde reina a desigualdade. Além disso, ela evitará que alguns dilapidem no jogo ou na devassidão a fortuna familiar, enquanto fará de outros trabalhadores dóceis e respeitosos. (CHARLOT, 2013, p. 198).

A escola é vista como um lugar de “conformação” cuja função tem sido formar o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o cada vez mais produtivo e integrado à sociedade, fazendo com que a modernidade, período de tantas conquistas e lutas, ainda seja um processo dramático e inconcluso,

dilacerado e dinâmico em seu próprio interior, e, portanto, problemático e aberto (CAMBI,1999).

É a partir dessa perspectiva histórica e dialética que podemos compreender e acreditar que esta mesma escola, agente da reprodução social, “aparato ideológico do Estado”, nas palavras de Althusser (1985) (apud CARDOSO, 2004, p. 115), carrega em si tantas contradições que podem levar a sua superação e transformação. Para isso, é preciso que, nos limites e possibilidades das condições histórico-culturais dadas, os sujeitos do processo educacional tenham a coragem e a ousadia de “buscar fazer de outro modo” (CARDOSO, 2004 p.124).

Tratar a educação na perspectiva histórico-cultural, ou seja, como um processo de humanização do ser humano, implica repensar a escola atual em toda a sua complexidade. Implica assumir um compromisso com uma educação emancipadora, mesmo com (ou apesar dos) limites impostos pela sociedade capitalista. Pois, como afirmou o professor Guillermo Arias (2013),

[...] a sociedade capitalista não tem a intenção política de produzir uma educação na perspectiva histórico-cultural. Esse enfoque é revolucionário, pois promove um maior desenvolvimento humano. Todo ser humano tem condições de se apropriar da cultura e a sociedade, num enfoque histórico-cultural, deve garantir isso.⁶

Nesta perspectiva teórica, a educação é compreendida como um processo de humanização:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Ao nascer, a criança possui seu aparato biológico, condições básicas necessárias para a sua existência; contudo, por si só, não bastam para promover o seu desenvolvimento. É necessário que ela se aproprie da experiência humana acumulada ao longo dos anos na história da sociedade. É por meio das relações

⁶ Anotações pessoais feitas durante o Seminário Especial *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje en la teoría histórico-cultural*, ministrado pelo professor Dr. Guillermo Arias, nos dias 24 e 25 de abril de 2013.

sociais com parceiros mais experientes que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e assim formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade (LEONTIEV, 1978). Sobre isso, Quinteiro (2000, p. 48-49) evidencia que:

Ao deslocar o enfoque “biológico-evolucionista” da infância, Vygotsky redimensiona tal conceito, colocando-o no cenário do desenvolvimento cultural, superando, deste modo, a dimensão etária como elemento determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança. É assim que a criança, agente dessa condição humana, passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que esta influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida. O desenvolvimento humano pode ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento das mesmas. (grifos no original).

Para Mello (2007), essa nova concepção de ser humano e de como ele se constitui enquanto tal tem implicações pedagógicas fundamentais, pois torna o processo educativo muito mais complexo e vital. Nela, a educação é responsável pela “apropriação das qualidades humanas por cada ser humano”, superando a visão segundo a qual essas qualidades seriam produto de herança biológica ou genética. Por esse enfoque, “a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 89).

Isso demanda a aceitação da importância de outro pressuposto dessa teoria, qual seja, o de que toda a criança é capaz de aprender, mas não sozinha. Ela aprende a se constituir como ser humano na relação com o outro, na relação com o mundo. Nesse sentido, a escola é o lugar por excelência onde pessoas mais experientes se colocam intencionalmente na função de criadores de situações para que a criança se aproprie da cultura, sendo a escola lugar privilegiado da infância. (QUINTEIRO, 2000). A criança, como ser humano em formação, necessita de educação para se tornar sujeito e ser capaz de produzir história: “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Para que a criança possa se apropriar da cultura humana,

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. [...] Vem daí a compreensão gramsciana de que o papel da educação é formar cada criança para ser um dirigente. (MELLO, 2007, p.85-89).

Com base, nessa afirmação, constatamos a importância e a necessidade das crianças em ter acesso a Instituições de Educação Infantil, local em que poderão aprender e desenvolver-se, apropriando-se assim dos conhecimentos elaborados pela sociedade ao longo dos anos (MELLO, 2007):

A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e contra sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade. (MELLO, 2007, p.90).

Questionamo-nos então sobre a criança que vive no campo. Como poderá ter acesso à educação, particularmente à Educação Infantil, sendo esse o tempo de a criança se apropriar da cultura e das qualidades especificamente humanas, respeitando as condições históricas e sociais em que vivem essas crianças?

Sabemos o quanto a educação é importante para a formação da criança, mas, para que ela possa ter acesso a essa formação, homens e mulheres precisaram lutar para conquistar o direito a esse tempo de apropriação do conhecimento; para isso foram empregados longos anos de luta em defesa dos direitos da criança.

2.2 DIREITOS SOCIAIS DA CRIANÇA: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA

Os direitos sociais podem ser considerados como produto histórico do movimento de luta pela humanização de cada ser humano, adulto ou criança, homem ou mulher.

Como nos revela Cambi, a contemporaneidade é considerada como a “[...] época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e da sua afirmação prática. São

direitos do homem, do cidadão, da **criança**, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza”. (1999, p. 379, grifo nosso).

Segundo Rizzini (2011, p.17), as “crianças desvalidas - sem valor para e sem proteção de alguém - órfãs, abandonadas, negligenciadas, maltratadas e delinquentes” sempre existiram. No Brasil, as crianças pobres eram consideradas uma ameaça social e passaram por muitas mãos com o propósito “de serem cuidadas”⁷. Na verdade, trata-se da tutela sobre essas crianças consideradas “perigosas”.

Com o objetivo de minimizar tal “problema” no país, de cuidar ou coibir a criminalidade e a desordem causada pelo abandono de crianças, abandono muitas vezes forçado pelas condições de existência, uma vez que a mulher foi inserida no mercado de trabalho, abandonando as crianças à própria sorte, foram formalizadas ações no âmbito do Estado.

Assim, a história do direito da criança no Brasil inicia com contenção e repressão. A legislação sempre buscou conter de maneira repressiva o avanço da criminalidade, então atribuída ao grande número de crianças e adolescentes

⁷ No livro *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, Rizzini e Pilotti (2011) apresentam um relato da trajetória vivida pelas crianças pobres no Brasil, desde o período colonial até a década de 1980, evidenciando por quantas mãos essas crianças passaram. Primeiro as dos jesuítas, cujo objetivo era evangelizar as crianças e torná-las súditos dóceis do Estado; posteriormente as crianças escravas passaram às “mãos dos senhores”, pois era mais barato comprar um escravo do que cuidar de uma criança. As crianças abandonadas na “roda dos expostos” passaram a ser cuidadas pelas Câmaras Municipais e a pela Santa Casa de Misericórdia. No século XIX, os asilos se tornaram uma prática corrente para os “órfãos, abandonados ou desvalidos, isto é, daqueles que estivessem soltos, fugindo do controle das famílias e ameaçando a ‘ordem pública’”. (RIZZINI, 2011, p.20). No século XX, as crianças passaram então pelas mãos dos higienistas e dos filantropos que, preocupados com o alto índice de mortalidade infantil, procuravam intervir no meio ambiente e nas condições higiênicas das instituições que abrigavam crianças, bem como nas famílias. Na década de 1920, consolidou-se a fórmula “justiça e assistência para menores viciosos e delinquentes”, sendo estes recolhidos às casas de correção ou às colônias correccionais, prática associada à polícia, nas quais os “menores eram tratados com violência” pelos policiais, cuja função era de “limpeza das ruas”. Algumas crianças pobres também estavam submetidas às mãos de patrões, em fábricas de tecidos, recebendo “baixíssimos salários”; as crianças vinham de asilos e trabalhavam na mesma proporção do adulto. Os autores afirmam que “Com o consentimento das elites políticas da época, juristas delegaram a si próprios o poder de suspender, retirar e restituir o Pátrio Poder, sempre que julgassem uma família inadequada para uma criança.” (RIZZINI, 2011, p. 25). Observa-se também a iniciativa do Estado de criar serviços de assistência a menores; no ano de 1964, a assistência à infância passa para o governo militar, por quem era tratada com um problema de segurança nacional, justificando assim sua intervenção e normalização. Criou-se então a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e a PNBEM – Política do Bem-Estar do Menor. Somente na década de 1980 essa política é questionada pelos movimentos sociais que intensificam a luta para que a criança passe a ser considerada um sujeito de direitos.

ociosos⁸. Fazendo uma retrospectiva, constatamos que anteriormente ao surgimento da Doutrina Jurídica do Menor em Situação Irregular foi aceita em nosso sistema a Doutrina do Direito Penal do Menor, na qual se inspiraria o Código Criminal do Império (1830), que tratava da responsabilidade penal dos menores.

Passados 60 anos, o primeiro Código Penal Republicano (1890) entrou em vigor, pelo decreto nº 847, em substituição ao Código Criminal do Império.

Com essa iniciativa, o Estado buscava amenizar o grave efeito causado pela pobreza da população. Esse código não visava eliminar a causa da pobreza instalada nas famílias brasileiras, mas sim combater seus efeitos. Essa situação se agravou com a “libertação” dos escravos, uma vez que os negros foram tirados das senzalas e jogados nas ruas à própria sorte, reforçando uma situação de preconceito e marginalização.

Assim, decretos e leis buscavam resolver o “problema” da criança abandonada nos centros urbanos por necessidades imperiosas de sobrevivência. Imigrantes que chegaram ao país para compor o quadro de operários, mais politizados pela história e participação nos movimentos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, iniciaram um movimento de reivindicações, nas décadas de 1920 e 1930, exigindo melhores condições de trabalho. Dentre elas, encontrava-se a criação de instituições específicas para atendimento das crianças no período em que as mães trabalhavam na indústria ou em outro local. Essas reivindicações inicialmente foram feitas aos donos das indústrias e, posteriormente, ao Estado. Com essas ações, os operários pressionavam os órgãos governamentais exigindo a construção de creches, escolas maternas e parques infantis. Essas reivindicações permanecem até os dias atuais, na luta travada pelos diversos movimentos sociais.

Tais lutas decorreram do contexto europeu, vinculado ao término da Primeira Guerra Mundial (1918). Muitas crianças se tornaram órfãs e/ou foram abandonadas pela necessidade de seus responsáveis superarem a condição de miséria a que estavam submetidos. Nesse período histórico, movimentos sociais organizaram-se em defesa dos direitos humanos, que se desdobraram na Declaração dos Direitos

⁸“No decorrer do século XX, houve intervenções do Estado, efetuadas por meio da constituição de novas leis e políticas sociais voltadas ao ‘menor’, cujo objetivos era enfrentar a ‘ociosidade infantil’ e a vadiagem, atender os órfãos, e instituições de acolhimento e recolhimento. O atendimento era focalizado na formação para o trabalho, pois o mundo laboral seria a única forma de ‘salvar’ estas crianças nas concepções vigentes.” (PADILHA; RIOS JÚNIOR, 2010, p. 2).

da Criança, em Genebra⁹ (1924), a qual conferiu à criança “visibilidade, relevância social e política como sujeito de direitos” (GONÇALVES, 2015, p.28).

A declaração de Genebra é considerada um marco na luta dos direitos das crianças e no reconhecimento da criança como sujeito detentor destes direitos, tendo servido como base inspiradora para a elaboração da Declaração dos Direitos das Crianças, em 1959.

No Brasil, a criança ainda não era vista como sujeito de direitos, mas sim como objeto de tutela. No ano de 1927, pelo decreto nº 17.943, foi estabelecido o primeiro Código de Menores brasileiro, também conhecido como Código Mello Matos, que apresentava as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos e propunha como objetivo primeiro tratar da infância no Brasil. A expressão “menores” estava relacionada diretamente à delinquência. O texto legal usava diversas expressões pejorativas para se referir à criança, tais como: “menor abandonado”, “menor delinquente”, “infante exposto”, “menor vadio”, “menor mendigo” e “menor libertino” (BRASIL, 1947).

Em 1941, por meio do decreto-lei nº 3.799, instituiu-se o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, órgão subordinado ao Ministério da Justiça, cujo funcionamento assemelhava-se ao das penitenciárias, locais onde eram punidas as pessoas adultas. Esse vínculo entre SAM e Ministério da Justiça tornava claro o objetivo para o qual o serviço fora criado: a preocupação com o combate e a prevenção à criminalidade.

A missão designada para o Serviço de Assistência ao Menor era a de amparar socialmente os menores carentes, abandonados e infratores, comandando uma política de atendimento corretivo-repressivo-assistencial em todo o território nacional.

A situação do SAM era tão preocupante que acabou por ser objeto de uma manifestação do presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), conforme relata Rizzini (2011, p. 61):

O próprio Supremo Tribunal Federal assim se pronunciou, na voz do Ministro Ribeiro da Costa: “O Supremo Tribunal Federal, por intermédio de seu presidente, dirigir-se-á em ofício ao Senhor Presidente da República, comunicando-lhe que, nesta data, foi

⁹ A Sociedade das Nações, fundada pelas potências vencedoras da I Guerra Mundial, criou em 1919 o Comitê de Proteção da Infância. Constituiu o primeiro passo para que os direitos da criança fossem equacionados no plano de uma organização internacional. (CÉSAR, 2011).

concedido habeas corpus ao menor C.M, por ter demonstrado que o SAM não tem condições necessárias para garantir a readaptação dos menores, mas que, ao contrário disso, como é notório, e segundo depoimento das autoridades as mais idôneas, esse estabelecimento tem contribuído para a formação de verdadeiro núcleo de criminosos, motivo por que o Supremo Tribunal Federal encare ao Senhor Presidente da República que determine uma medida saneadora conforme exposição de motivos do Ministro Milton Campos, em 20/10/64, ao anteprojeto de lei que encaminhou ao Congresso Nacional criando a FUNABEM.

No ano de 1942, por meio do Ato do Governo Federal nº 6.013, foi instituída a LBA (Legião Brasileira de Assistência). A lei foi considerada um marco para a ação social, incluindo o segmento da infância e o reajustamento dos menores infratores.

A criação de políticas compensatórias revela grande diferença em relação ao período anterior. O governo militar, com o propósito de criar uma política social para crianças e jovens, instituiu, em 1964, a PNBM (Política Nacional do Bem-Estar do Menor), por meio da lei nº 4513, de 1º de dezembro. A justificativa para a criação da política foi um diagnóstico realizado pelo governo, com o qual se concluiu que a sociedade brasileira estava passando por um processo de mudança e a criança encontrava-se envolvida em um ambiente de instabilidade, tornando o processo de socialização mais difícil.

A FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) foi criada por meio da lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, tendo por objetivo executar políticas públicas dirigidas à infância e aos menores em situação irregular¹⁰. A FUNABEM foi criada para substituir o SAM – Serviço de Assistência a Menores.

Nenhuma dessas políticas foi proposta pensando no “bem-estar” ou na formação da criança, mas sim no “problema” que a urbanização e o crescimento

¹⁰ A doutrina Jurídica do Menor em Situação Irregular tratava da questão infanto-juvenil sob o ângulo da delinquência, sem considerar nenhum direito comum às crianças e aos adolescentes, estabelecendo normas que previam a tutela penal. Segundo Vilas Bôas (2011) a doutrina da Situação Irregular apresentava as seguintes características:

- “As crianças e os adolescentes são considerados ‘incapazes’, objetos de proteção, da tutela do Estado e não sujeitos de direitos;
- Estabelece-se uma nítida distinção entre crianças e adolescentes das classes ricas e os que se encontram em situação considerada ‘irregular’, ‘em perigo moral ou material’;
- Aparece a ideia de proteção da lei aos menores, vistos como ‘incapazes’, sendo que no mais das vezes esta proteção viola direitos;
- O menor é considerado incapaz, por isso sua opinião é irrelevante;
- O juiz de menores deve ocupar-se não só das questões jurisdicionais, mas também de questões relacionadas à falta de políticas públicas. Há uma centralização do atendimento;
- Não se distinguem entre infratores e pessoas necessitadas de proteção, surgindo à categoria de ‘menor abandonado e delinquente juvenil’;
- As crianças e os adolescentes são privados de sua liberdade no sistema da FEBEM, por tempo indeterminado, sem nenhuma garantia processual.” (grifos no original).

desordenado das cidades causaram, com o grande número de crianças abandonadas vivendo em situação precária, muitas vezes sem moradia adequada, saneamento básico, alimentação e higiene, condições mínimas para que o sujeito se constitua como ser humano.

Com essa situação sem controle, impôs-se um grave problema social, que infelizmente só vem se ampliando ao longo da história.

Buscando amenizar a situação dos “menores”, uma das maneiras encontradas pelo Estado, pautada em um discurso de reeducação pelo trabalho, foi inserir a criança e o adolescente no mercado de trabalho, como forma de fazer com que abandonassem a “vida de vadiagem e delinquência” (LIMA, 2013). Várias crianças passaram a compor o quadro de trabalhadores da indústria e da agricultura, como indica Priore:

A extinção da escravatura foi um divisor de águas no que diz respeito ao debate sobre trabalho infantil; multiplicaram-se, a partir de então, iniciativas privadas e públicas, dirigidas ao preparo da criança e do adolescente para o trabalho, na indústria e na agricultura. O debate sobre a teoria de que o trabalho seria a solução para o “problema do menor abandonado e/ou delinquente” começava, na mesma época, a ganhar visibilidade. A experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão de obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho. (PRIORE, 1999, p.376, grifos no original).

Além de inserir a criança no mercado de trabalho, foram criados os primeiros jardins de infância, com o objetivo de ocupar a criança e tirá-la das ruas. Os jardins de infância foram criados por entidades privadas, somente anos depois seriam criadas instituições semelhantes pelo poder público (KUHLMANN, 1999). Consta que, em relação ao atendimento educacional, foram atendidos inicialmente os filhos da classe dominante, posteriormente as crianças pobres passariam a ter acesso aos jardins de infância.

De maneira muito fragmentada, o atendimento às crianças acontecia em diferentes locais como: creches, parques infantis, jardins de infância, escolas maternais e classes pré-primárias. Porém, as discussões de âmbito pedagógico ficavam mais restritas aos jardins de infância, onde estavam as crianças dos grupos sociais mais abastados.

Celebrando os vinte anos da promulgação da Declaração dos Direitos das Crianças (1959), o ano de 1979 foi reconhecido como o Ano Internacional da

Criança. Segundo Gonçalves (2015, p. 33), o ano de 1979 foi “considerado por alguns estudiosos como um ano emblemático para o avanço das conquistas da infância”.¹¹

Passados 10 anos, no ano de 1989, segundo Rosemberg e Mariano (2010) aconteceu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), convocada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York (EUA), em homenagem a Janusz Korczak.¹² A convenção reconheceu como criança a pessoa até a idade de 18 anos, com direitos inscritos na Declaração dos Direitos Humanos.

Nesse mesmo período, houve uma discussão internacional em defesa das crianças e dos adolescentes que deu origem a diversas propostas que visavam proporcionar inovações nas políticas para esses sujeitos. Podemos citar como exemplo o Ano Internacional da Juventude (1985), momento em que se discutiu as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, a luta pelo direito da criança à Educação Infantil se intensificou a partir dos anos de 1970. As políticas realizadas pelo Estado até esse momento mantinham um viés compensatório, cujo objetivo era suprir carências culturais e nutricionais das crianças. Sobre isso, afirma Kramer:

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (2007, p. 799).

Com esse propósito, a Educação Infantil passou a ter o lugar de salvadora das desigualdades sociais e educacionais, pois sua função relacionava-se com o preparo das crianças para o ingresso no “primário”. Ainda segundo Kramer (2006), os estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia contribuíram para compreender que as crianças estavam em situação desigual. Com base nisso, combater a desigualdade se torna uma tarefa difícil, mas totalmente necessária

¹¹ Para maior aprofundamento na discussão, ler: Quinteiro (2000) e Gonçalves (2015).

¹² Conhecido pelo trabalho desenvolvido com crianças e a luta por seus direitos. Para informações mais detalhadas, consultar: Maragon (2007).

quando o objetivo é concretizar a democracia, em contraposição à injustiça social e à opressão.

Ainda nos anos de 1970, fruto de intensas reivindicações, a Educação Infantil de qualidade como direito de toda criança na faixa etária de 0 a 6 anos de idade ganhou maior força. Nas décadas de 1970 até 1980, a Educação Infantil passou a fazer parte da agenda dos movimentos sociais. No final dos anos de 1970, sobretudo na década de 1980, aconteceu em São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”. Segundo Merisse (1997, p. 49):

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Nos anos de 1980, iniciava-se um amplo debate para a democratização do país, como indica Zanirato:

Após vinte anos de ditadura militar, o Brasil passou a viver uma abertura política. A censura foi aos poucos se relaxando, surgiram novos partidos políticos, os movimentos sociais se reorganizaram, os sindicatos se fortaleceram e as demandas populares ganharam o cenário político. As aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária foram canalizadas para a Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1986 para elaborar a nova Constituição do país. (2001, p. 47).

Nesse período, os movimentos sociais dariam significativa contribuição para a construção de um ordenamento legal para a educação, visando à implantação de novas políticas que contribuíssem para o processo de redemocratização do país; entre esses movimentos, citamos a luta pela educação de qualidade para todos. É nesse contexto que a luta pelo direito das crianças se materializa na luta pela efetivação da Educação Infantil para além do âmbito da assistência.

2.3 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A LUTA PELO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Como resultado de toda a mobilização social pela “libertação democrática” e o reconhecimento de que as crianças vinham sendo tratadas à margem da sociedade e em péssimas condições pelas instituições que deveriam protegê-las, a Doutrina da Proteção Integral à criança e ao adolescente foi inserida na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, inaugurando o Novo Direito da Criança e do Adolescente no país.

Aprovada a nova constituição, conhecida como a Constituição Cidadã, alterou-se a concepção de direitos sociais, com o reconhecimento dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à previdência social, à maternidade, à infância e a assistência aos desamparados. Essa lei é considerada um marco para a transição democrática no país e a institucionalização dos direitos humanos (RAMOS, 2012).

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição. (BRASIL, 1988).

O atendimento à criança pequena se expande, graças à exigência para que se cumpra o direito de trabalhadores e também das crianças. Segundo Vieira,

[...] a expansão de creches é visível nos anos 1980, ganhando novos significados como lugar de convivência infantil e autonomia para as mulheres. Rompe-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças de classes populares, com a entrada dos movimentos e organizações populares, que também passam a organizar a atividade assistencial, ao lado da ação direta dos municípios. (2001, p. 88).

O direito à educação está posto pela atual legislação, em consonância com a Constituição Federal; nos anos 1980 houve uma expansão das creches, pois, segundo o artigo 205 da Lei Maior:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A análise sobre a Constituição Federal de 1988 realizada por Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012) nos mostra que a Educação Infantil, como parte da educação a ser trilhada pelos cidadãos brasileiros, foi incorporada ao rol dos

deveres do Estado e considerada como direito de todos, direito este que será cumprido em locais específicos; no caso da Educação Infantil, o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que o atendimento será realizado em creches e pré-escolas: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Seguindo com a institucionalização dos direitos humanos, em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o qual se revogou o Código de Menores, que tinha sua base na Doutrina da Situação Irregular.

Situação irregular foi o termo encontrado para as situações que fugiam ao padrão normal da sociedade saudável em que se pensava viver. Estavam em situação irregular os abandonados, vítimas de maus-tratos, miseráveis e, como não podia deixar de ser, os infratores. (PORTO, 1999. p.78)

Com o objetivo de proporcionar à criança “Proteção Integral”, fundamento doutrinário do Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei buscou superar a legislação anterior, como indica Liberati:

As leis brasileiras anteriores à Constituição Federal de 1988 emprestavam ao menor uma assistência jurídica que não passava de verdadeiras sanções, ou seja, penas, disfarçadas em medidas de proteção; não relacionavam nenhum direito, a não ser sobre a assistência religiosa; não traziam nenhuma medida de apoio à família; cuidavam da situação irregular da criança e do jovem, que, na verdade, eram seres privados de seus direitos. (2006, p.14).

O Estatuto da Criança e Adolescente considera a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, respeitando sua condição especial de sujeitos em pleno desenvolvimento. Com isso, o ECA propõe mais do que mudanças de conceitos, busca ferramentas necessárias para mudança de realidade.

O estatuto teve sua aprovação em 13 de julho de 1990; contudo, a luta pela sua efetivação já fazia parte da pauta dos movimentos sociais havia algum tempo. Segundo Santos,

[...] o movimento social especificamente voltado para a infância originou-se na primeira metade da década de 80, intensificando-se a partir de 1985. Essas organizações sociais já se opunham à desumanização bárbara e violenta que se encontrava submetida à infância pobre no Brasil; a omissão e ineficácia das políticas sociais e das leis existentes em fornecer respostas satisfatórias da chamada questão do menor. É nesse contexto que elas colocam para si o debate nacional em curso: o papel do Direito e a Lei na mudança

social. Debate necessário, haja visto que a discriminação na produção e na aplicação das leis e uma certa “cultura da impunidade” resultavam da descrença ou indiferença de setores do movimento no papel das leis em assegurar os direitos da cidadania. (1998, p. 143, grifos originais).

No decorrer dos anos em que se lutava pelo processo da Constituinte, duas importantes campanhas foram criadas por pessoas interessadas em garantir os direitos da criança e do adolescente: “Criança e Constituinte”, em setembro de 1986, realizada por iniciativa do Ministério da Educação, e “Criança-Prioridade Nacional”, em junho de 1987, uma mobilização nacional para coleta de assinaturas, que buscava a aprovação de uma emenda de iniciativa popular com a qual se reivindicava que a criança fosse tratada como prioridade. Essas campanhas foram extremamente importantes e, mais tarde, efetivaram-se nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal (SANTOS, 1992).

O artigo 227 da CF de 1988 pode ser considerado a gênese do conteúdo estabelecido para o ECA, ao afirmar o atendimento da criança e Adolescente como prioridade nacional:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010).

Com a aprovação da Constituição Federal, o poder aos poucos foi se descentralizando, surgindo assim espaços públicos como os conselhos deliberativos das políticas públicas sociais. A implantação dos novos conselhos das políticas públicas para a infância e adolescência ocorreu após aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual garantiu a criação dos Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos da Criança em nível municipal, estadual e nacional (SANTOS, 1992).

Tudo isso resultou na efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Além do processo de redemocratização pelo qual passava o país, outro fator importante foi o reconhecimento da Doutrina da Proteção Integral, realizado na convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, em 20 de novembro de 1989 (SILVESTRE, 2000). Essa conquista foi fruto de um esforço coletivo de

diversos países que, no decorrer de dez anos, buscaram definir direitos humanos comuns a todas as crianças, visando sua legalização internacionalmente.

A redação do ECA está dividida em duas partes: inicialmente está a dos direitos fundamentais relativos à sobrevivência, desenvolvimento social e pessoal das crianças; em um segundo momento, encontra-se o planejamento e a execução de ações de proteção especial por meio de programas de proteção socioeducativos, realizados por entidades governamentais e não-governamentais, buscando sempre a garantia dos direitos relacionados à integridade física, psicológica, moral e social da criança e do adolescente.

Dentre os direitos trazidos pelo ECA, encontra-se o direito à educação, já assegurado pela CF de 1988.

Segundo os artigos 53 e 54 do ECA (BRASIL, 1990):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

V - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Ao mesmo tempo em que o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta direitos e deveres, também prevê sanções aos responsáveis ou às autoridades competentes em decorrência do não cumprimento das suas exigências. Em relação ao atendimento em creches e pré-escolas, no artigo 208 do Estatuto, Título VI, o qual trata sobre o acesso à justiça, no Capítulo VII - *Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais*, a lei refere-se à ofensa aos direitos da criança e do adolescente:

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular

[...]

III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;¹³ (BRASIL, 1990)

O estatuto responsabiliza as autoridades que não cumprem a lei. A realidade brasileira é alarmante no que se refere ao direito à creche. Segundo dados do observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, apenas 29,6% das crianças de 0 a 3 frequentam as Instituições de Educação Infantil. A meta a ser atingida pelo PNE até 2016, ano corrente, é de 100% das crianças com idade de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola e também ampliar para no mínimo 50% o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade até o final da vigência do plano, em 2024.

É importante ressaltar que, segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso IV, é dever do Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) assegurar Educação Infantil em creches e pré-escolas a todas as crianças, ficando a cargo do município ofertar diretamente as vagas de Educação Infantil, e aos demais entes governamentais, apoiar técnica e financeiramente a criação e manutenção de vagas em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, art.º 30, VI; art.º 211, caput e §2º).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um percentual mínimo das receitas municipais para gastos com ensino em geral. Vieira (2001) demonstra que alguns fatores relevantes determinaram a expansão da educação das crianças de 0 a 5 anos a partir da década de 1980, quais sejam:

A urbanização e a industrialização; as mudanças profundas no perfil demográfico da população brasileira, onde se destacam a queda das taxas de mortalidade infantil e o significativo declínio da fecundidade, com a conseqüente diminuição do tamanho das famílias; a presença mais marcante das mulheres no mercado de trabalho; a emergência dos novos movimentos sociais e de novo padrão da participação feminina, em que se inserem as lutas feministas; a crise do governo militar iniciada em meados dos anos 1970 e a exigência de novo formato de políticas sociais, formulado também sob influência de propostas vindas de organizações internacionais intergovernamentais (destacando-se UNICEF e UNESCO), que combinam baixos custos, precária qualificação profissional, “participação comunitária” e reorganização da assistência social. (VIEIRA, 2001, p. 99).

¹³ Redação dada pela EC nº 53/2006, a qual altera a idade da criança de 6 para 5 anos. Redação alterada pela Lei 13.306/2016, para adequar o ECA, que estava desatualizado em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) no que diz respeito à idade da criança, que passou de 6 anos para 5 anos. Também alterada pela lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Conforme indica Campos (1999), os movimentos sociais, as universidades e os sindicatos enfatizavam, de acordo com a Constituição de 1988, a defesa da creche como um direito da criança, e não da mãe trabalhadora: a creche deve ser uma extensão do direito universal à educação para a criança de 0 a 6 anos.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, além dos movimentos urbanos, intensificou-se a luta dos movimentos sociais da classe trabalhadora camponesa. Esses movimentos culminaram em ações de resistência contra a estrutura agrária, o agronegócio, a expropriação da terra e a situação de exclusão econômica e social do (a) trabalhador (a) do campo, resultando em ocupações de terra.

Em meio a lutas e enfrentamentos, os movimentos sociais de trabalhadores do campo deram início também a um processo de reivindicação de seus direitos, instituídos ou não nas políticas públicas, visando à construção de um projeto, segundo seus formuladores, revolucionário para o campo, levando em conta a realidade social do país. Ao mesmo tempo, essas mobilizações buscavam construir alternativas de resistência nas esferas da política, da economia e da cultura, e também na área da educação (FERNANDES, 2006).

Na educação, os processos de luta e enfrentamentos aconteceram por meio do Movimento Nacional da Educação do Campo, a exemplo do que discutem particularmente Munarim (2008), Caldart (2004), Fernandes (1999), Molina (2004) e Barbosa (2012). A luta da Educação do Campo tem trazido muitos desafios às instâncias governamentais, porque os movimentos que a encampam denunciam a exclusão social, a fragilidade dos processos de formação de professores, a precariedade da infraestrutura escolar e do transporte escolar, entre outros problemas.

Na CF de 1988, a educação torna-se direito público de todo o cidadão, independentemente de onde ele resida, seja na zona urbana, seja na zona rural. Nessa mesma legislação está garantida também a equidade e o respeito às diferenças dos diferentes sujeitos.

Buscando respeitar a particularidade dos sujeitos, e também as suas necessidades, no ano de 1993 é aprovada a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, promulgada no mesmo ano, a qual veio consolidar a assistência social. Nessa lei encontra-se também defesa do direito da criança, direito esse adquirido

com a Constituição Federal. Em consonância ao que diz a Constituição em artigo 203, a LOAS (BRASIL, 1993) estabelece:

Art. 2º A assistência social tem por objetivos¹⁴:

I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente:

- a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes;

A partir da LOAS/93, a assistência social passou a ter um caráter de política pública, responsabilizando-se pelas funções de inserção, prevenção, promoção e proteção das pessoas em diferentes situações de exclusão social.

Tendo em vista o atendimento integral à criança, fez-se necessária a atuação articulada entre educação e assistência, com definições claras de competências e responsabilidades. Dessa forma, colaborou-se para a efetivação dos princípios e diretrizes estabelecidos pelo ordenamento legal, bem como para os propósitos educativos para a efetivação da Educação Infantil.

Por muitos anos, a Educação Infantil esteve vinculada à assistência social; atualmente, em alguns municípios, esse vínculo ainda permanece, como no caso do município de Pinhão, que até o ano de 2014 manteve os CMEIs vinculados à secretária de assistência social, quadro que deveria ter mudado com a LDB/96, mas que na prática ainda persiste.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) apresentou à Câmara Federal um projeto de lei com o qual buscava fixar as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova constituição. Em meio a muitos debates e discussões, o deputado Jorge Hage (PSDB/BA) foi indicado como relator do texto final da proposta.¹⁵

O conceito de Educação Infantil presente na legislação brasileira, proveniente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), define que a Educação Infantil é a

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creche (para crianças de até 3 anos e 11 meses) e pré-escola (para crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses¹⁶), entendidas como estabelecimentos de ensino públicos ou privados. Ou seja, a expressão educação infantil,

¹⁴ Redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011.

¹⁵ Para aprofundar o assunto ler: Saviani (1999); Alves (2002) e Demo (2002).

¹⁶ O Ensino Fundamental de 9 anos modificou o limite etário para Educação Infantil.

quando referida ao sistema educacional, tem uma conceituação própria e específica, não abrangendo a educação não-formal destinada à população de crianças no geral, como aquela sob responsabilidade familiar ou oferecida em domicílio ou instituições não educacionais. (BARBOSA et al., 2012, p.24).

Na referida lei, as diversidades regionais de contexto são reconhecidas pela educação, quando se estabelece que:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Com o objetivo de atender a criança do campo e da cidade, cumprindo o exposto na LDB/1996, no ano de 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento de caráter instrumental e didático, produzido em três volumes, apresentando um conjunto de referências e orientações pedagógicas

[...] para servir de um guia de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 3).

Enquanto o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, essas com caráter mais normativo:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, 1998, p.2).

Nesse mesmo ano, o movimento pela Educação do Campo ganhava força na política educacional, fortalecido pela série de conferências **Por uma Educação Básica do Campo**, como já citado no capítulo I. Fruto de lutas coletivas, ocorria a aprovação das **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, em 2002, em que a Educação do Campo,

[...] construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativista. (CNE/MEC, 2002, p.1 grifos no original).

Pelo documento, fica explícito o avanço alcançado. As diretrizes para a Educação do Campo buscam uma educação, um modo de relação social, de organização espacial e cultural diferentes do que se passou a denominar urbano:

Há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado na perspectiva de uma educação escolar do campo. No máximo, seriam necessárias iniciativas advindas de políticas compensatórias, destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas. (BRASIL, 2002, p.23).

A elaboração das diretrizes operacionais contou com a participação efetiva das organizações e movimentos sociais que faziam parte da “Articulação Nacional”.

Segundo Barbosa e Fernandes (2013), por meio de tais diretrizes, a Educação Infantil do Campo, que já se encontrava nas discussões dos movimentos de Educação do Campo desde 1998, ganha evidência, com a garantia da universalização do acesso à Educação Básica para as crianças que vivem no campo, esta última definida desde 1988 pela Constituição Federal, como já mencionado.

Apesar desse direito estar assegurado por lei, uma pesquisa realizada pelo MEC/SEB/COEDI e UFRGS, entre 2011 e 2012, em cinco regiões do país, sobre as condições de oferta e demanda da Educação Infantil, constatou a quase inexistência de instituições educacionais para crianças de 0 a 3 anos, e as poucas instituições existentes são familiares ou informais, notadamente em áreas de assentamentos da reforma agrária. A coordenadora da pesquisa, professora Maria Carmen Barbosa, destaca alguns avanços conquistados por esta etapa educacional, do ponto de vista político e legal, mas relata também que:

Apesar de todas estas conquistas, no entanto, ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta

ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social, não está sendo cumprida. (BARBOSA et al., 2012, p.74).

Embora caminhemos lentamente para a efetivação dos direitos da criança, Kuhlmann Jr. e Fernandes observam avanços legais e políticos quanto ao atendimento à criança no Brasil:

Assim como mudam os mais variados aspectos da atividade humana, a relação da sociedade com a infância não poderia permanecer estática. Ao longo dos séculos XIX e XX, multiplicam-se as propostas e as ações dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas públicas, na educação e na saúde, no mercado, etc. (KUHLMANN Jr. e FERNANDES, 2004, p. 18).

Em meio às limitações, buscando um aprimoramento no atendimento à criança, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental (DPE), no ano de 2006, elabora os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, documento que busca dar uma resposta a um dos propósitos apresentados no PNE. Na mesma direção, também foram elaborados o seguinte documento: **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)**.

O documento **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação – 2006**, divulgado pelo Ministério da Educação, estabelece objetivos, diretrizes e metas para os dez anos seguintes da Educação Infantil. O documento enfatiza, em suas diretrizes, objetivos e metas: a indissociabilidade entre o cuidado e a educação; a oferta do atendimento como dever do Estado, direito da criança e opção da família; o dever das Instituições de Educação Infantil quanto à elaboração e à avaliação, com a participação de professores e professoras, das propostas político-pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, e uma permanente e articulada comunicação da instituição com a família.

Com o objetivo de auxiliar os municípios no cumprimento do PNE, no que diz respeito ao acesso das crianças à Educação Infantil, desde 2006 o MEC/FNDE vem estabelecendo convênios com as secretarias municipais de educação, com o propósito de expandir nas redes públicas o atendimento de Educação Infantil. Essas

ações têm se concretizado por meio do **Proinfância**, um programa de assistência financeira ao distrito federal e aos municípios para a construção de novas instituições, creches e pré-escolas, e também para aquisição de equipamentos e mobiliário.

Portanto, para que o convênio se estabeleça, o município deve informar ao MEC/FNDE seu interesse em participar do programa, disponibilizando a área para construção das instituições e apresentando o projeto técnico. O projeto arquitetônico deve seguir um modelo padrão, que pode ser de duas espécies: tipo B¹⁷ e C¹⁸, para atendimento, respectivamente, de 120 e 240 crianças, em tempo integral, na faixa etária de zero a cinco anos.

Por meio da resolução CNE nº 2, de 28 de abril de 2008, ficam estabelecidas as diretrizes complementares, **normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. A Educação do Campo compreende diferentes modalidades, conforme é apresentada no artigo 1º do texto:

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 e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos,

¹⁷ **Projeto Tipo B – 2013**

- Memorial descritivo do projeto; planilha orçamentária;
- Projeto arquitetônico;
- Projeto elétrico (lógica, climatização, cabeamento, Sistema de Proteção contra Descargas Atmosféricas – SPDA - e Elétrico);
- Projeto hidráulico (água fria, águas pluviais, esgoto, gás e incêndio);
- Projeto estrutural (fundações e estrutura);
- Modelo de relatório de vistoria do terreno;
- Aviso sobre fundações de construção escolar e memorial técnico de fundações;
- Anexo ao aviso sobre fundações - posição dos furos de sondagem;
- Anotações de Responsabilidade Técnica (ART);
- Maquetes eletrônicas do projeto;
- Projeto básico - unidade de Educação Infantil para 240 crianças;
- Projeto arquitetônico;
- Projetos hidrossanitários;
- Projeto estrutural;
- Projeto elétrico;
- Projetos complementares: incêndio, Gás Liquefeito de Petróleo (GLP), SPDA, ar-condicionado, lógica e ventilação mecânica;
- Planilha orçamentária;
- Cartilha técnica para elaboração do projeto de implantação;
- Orientações para elaboração de um estudo de demanda.

¹⁸ O mesmo projeto descrito acima, porém para 120 crianças.

assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (CNE, 2008, p.1, grifos nossos).

Como observamos, nos últimos anos foram inúmeras as propostas, políticas e legislações formuladas para garantir o direito da criança à Educação Infantil. No entanto, nem sempre isso significa um atendimento efetivo dessa população nos diversos municípios do país.

No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual passou de mera disposição transitória da LDB/1996 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal.

A lei que instituiu o PNE exige que Estados, Distrito Federal e Municípios, em união com a população, criem seus respectivos planos decenais, orientando para que estes sejam construídos de maneira democrática, com representação de todos os segmentos da sociedade, tendo como objetivo desenvolver programas e projetos para serem efetivamente executados.

O PNE traçou 20 metas a serem cumpridas; a primeira refere-se à Educação Infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 9, grifo nosso).

Para cumprir a meta estabelecida, o plano delega algumas atribuições ao município:

Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço. (BRASIL, 2014, p. 10).

É importante destacar que o plano também atribuiu responsabilidade pela formação das crianças aos Estados e à Federação:

As metas de educação infantil, por exemplo, envolvem primordialmente o esforço municipal, porém, só serão atingidas com a contribuição das esferas estadual e federal. Financiamento, apoio técnico, diretrizes gerais, formação de professores, entre outros, são fatores imprescindíveis para a educação infantil, mas que não dependem, em grande parte, dos municípios. Portanto, os governos federal e estaduais têm compromisso com os municípios. (BRASIL, 2014, p. 14).

Outro destaque do plano é a incorporação da Educação Infantil ao financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB 2007). A Educação Infantil só passou a fazer parte do financiamento após a modificação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. (FUNDEF 1997), que até então contemplava somente o Ensino Fundamental.

O plano ampliou a obrigação do Estado em ofertar educação, que passou a abranger também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (e modalidades concernentes), a qual ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a educação obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos.¹⁹

O próprio plano reconhece a deficiência e restrição da Educação Infantil no país:

A despeito desses avanços, **ainda é muito restrita a extensão da sua cobertura no País**. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, no **ano de 2013, o atendimento em creches atingia cerca de 28% das crianças e na pré-escola o índice era de 95,2%**. Ainda mais grave é a situação identificada em estudo do mencionado instituto com base em dados do ano de 2010. O estudo demonstrou, por exemplo, que, **do total das crianças atendidas nas creches, 36,3% faziam parte dos 20% mais ricos da população e apenas 12,2% integravam o estrato dos 20% mais pobres**. Como se observa, são muitos os desafios a serem superados para garantir o acesso e o usufruto da educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2014, p. 16, grifos nossos).

Para que essas deficiências sejam supridas, destaca-se a participação dos movimentos sociais no contexto político e social, cuja colaboração fez com que o cenário da Educação Infantil Urbana e do Campo apresentassem mudanças.

Buscando dar continuidade ao processo que visava consolidar a Educação Infantil para as crianças que vivem no campo, as **Diretrizes Curriculares Nacionais**

¹⁹A Emenda Constitucional nº 59/2009, aprovada no Congresso Nacional, alterou o artigo 208, inciso I da Constituição Federal, estendendo a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica à população na faixa etária dos quatro aos dezessete anos. (PEREIRA; TEIXEIRA. 2014).

da Educação Infantil (CNE/CEB, 2009) afirmaram a importância de propostas pedagógicas diferenciadas para as escolas de Educação Infantil, que atendam às especificidades das crianças do campo.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24).

No ano de 2010, mais um marco na Educação Infantil do Campo é estabelecido, quando as concepções de Educação Infantil e Educação do Campo são reafirmadas pela resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (MEC/CNE), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A seção I - Educação Infantil – defende a concepção de que as crianças que frequentam a Educação Infantil:

[...] provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2010, p.8).

No mesmo sentido, na seção denominada “Educação Básica do Campo”, o artigo 35 da resolução assevera que as peculiaridades existentes no campo devem ser respeitadas:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL 2010, p.12).

Também no ano de 2010 foram elaboradas as **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Trata-se de um documento proposto para dialogar com as professoras que atuam no campo, buscando delas um compromisso, numa demonstração de respeito com as particularidades das crianças que vivem fora dos centros urbanos. Ainda como um dos destaques do ano de 2010, aconteceu a aprovação do decreto nº 7.352, que visava incorporar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária instituindo a Política Nacional de Educação do Campo. (BRASIL, 2010). Com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas da reforma agrária, o movimento dos trabalhadores do campo estabeleceu uma política educacional com foco em suas especificidades, visando a construção de educação vinculada ao mundo do trabalho, à cultura, ao modo de produção e à luta pela terra. Para tanto, foram definidos os seguintes princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, art. 2º).

Segundo Pasuch (2005), com a adoção desses princípios pela Escola do Campo, pautados na proposta do movimento dos trabalhadores, buscou-se enfatizar a cultura social do sujeito do campo, promovendo assim uma educação para o trabalho não alienado, com foco na formação humana, visando à legitimação da identidade do sujeito do campo.

Buscando contemplar a educação para as crianças pequenas e suprir uma demanda dos movimentos sociais, no ano de 2012 aconteceu a criação de um Grupo de Trabalho com o propósito de subsidiar a Política Nacional de Educação Infantil, de dever do Estado. O grupo foi coordenado pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch, sendo o trabalho efetivado com a cooperação técnica entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, cujo objetivo era o desenvolvimento da pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

Após essa pesquisa, o grupo publicou três extensos relatórios, dois deles compostos por vários volumes:²⁰

- a) **Relatório I** - Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011);
- b) **Relatório II** – Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural;
- c) **Relatório III** – Mapeamento e análise das realidades investigadas nas Grandes Regiões do país.

Com base nos relatórios, a coordenação da pesquisa organizou o livro “Oferta e demanda de Educação Infantil do Campo” (BARBOSA et al., 2012). Os artigos nele escritos refletem o esforço do trabalho coletivo na construção de conhecimentos sobre a educação da criança de 0 a 6 anos residente em área rural. (BRASIL, 2012).

O estudo indicou, por meio das produções acadêmicas já existentes, como se dá a caracterização da oferta de educação (incluindo a Educação Infantil) no campo:

- Insuficiência, discriminação e precariedade;
- A situação estrutural dos estabelecimentos de ensino é precária, existindo uma forte relação de dependência do transporte escolar, cujas condições de uso são inadequadas;
- Aspectos pedagógicos marcados pela descontextualização das práticas, pelo distanciamento ou pelas tensões da escola em relação à comunidade são também observados em diferentes situações;
- Existe uma prática preferencial de atividades em sala de aula e em espaços fechados; dedica-se um tempo reduzido para a brincadeira,

²⁰ Todos os trabalhos estão divulgados, na íntegra, no site do MEC: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com 8 crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC; UFRGS, 2012).

sempre associada apenas a situações de recreio; as práticas correntes se apoiam em um modelo pautado na preparação da criança para os níveis de ensino subsequentes;

- A oferta de creches é bastante limitada. (BRASIL, 2012, p.57-58).

Constatou-se também por meio dessa pesquisa:

A existência de melhores indicadores de oferta de educação escolar em contexto urbano do que em contexto rural, particularmente quando comparados aos das escolas situadas em áreas diferenciadas;

Professores e gestores dos municípios pesquisados apontaram sugestões e encaminhamentos para a melhoria e a expansão da Educação Infantil no campo, concentrados, basicamente, em duas frentes: uma relacionada a políticas e recursos para infraestrutura e outra relacionada a temas didático-pedagógicos;

A educação da criança pequena é ainda pouco presente nas preocupações de dirigentes de organizações sociais dedicadas à defesa dos direitos das populações do campo e de gestores públicos, o que fortalece a demanda pelo comprometimento do poder local e pelo reconhecimento das diversas formas de organização e dos direitos das famílias no planejamento das políticas de educação e nos projetos educativos das escolas, respeitando a dinâmica de vida, os modos e os fazeres das culturas do campo.

A necessidade de ações que favoreçam a superação de desigualdades entre os municípios.

A instauração de um novo patamar de condições para se pensar a situação educacional do espaço rural brasileiro, sobretudo daqueles que nele habitam e que fazem dele lugar de construção de condições objetivas e simbólicas de vida. (BRASIL, 2012, p.57-58).

Desse modo, pouco a pouco a Educação Infantil do Campo vem conquistando espaço na política nacional. Contudo, ainda não é o suficiente; mesmo havendo políticas voltadas para a Educação do Campo, a realidade em que se encontra o povo que vive nas áreas rurais é de abandono e desprezo. As palavras de Arroyo (2006) ainda são válidas:

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de FUNDEF ou FUNDEB, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a **modernidade** não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as. (ARROYO, 2006, p. 104, grifo nosso).

Arroyo corrobora com o que afirma Quinteiro (2000) sobre a escola, uma “promessa da modernidade” que ainda hoje não foi cumprida.

No decorrer do tempo, a criança passou por diversos processos de reconhecimento, até chegar ao patamar em que é tratada nos dias de hoje. A criança pobre, objeto de tutela, foi chamada de “menor” pelo Código Civil (1979) e marginalizada pela sociedade devido à condição social em que estava inserida, depois passou a ser sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988. Se anteriormente à constituição existiam dois tipos de criança, uma em “situação regular” (criança burguesa) e outra em “situação irregular” (criança pobre), separadas pela classe social, hoje ambas se constituem como criança, e esta, por sua vez, como sujeito de direitos na legislação. Como tal, torna-se dever do Estado e da sociedade proporcionar os meios de acesso aos direitos garantidos em lei, entre eles o direito à Educação Infantil na localidade onde vivem as crianças; no caso desse estudo, o campo.

Como resultado da promessa ainda não cumprida, existem várias crianças fora das Instituições de Educação Infantil, embora políticas públicas tenham sido estabelecidas, indicando a necessidade de educação para todos. A Educação Infantil do campo possui particularidades, e essas precisam ser respeitadas pelos órgãos competentes. Mesmo que a Educação Infantil já esteja sendo ofertada no campo, poucos são os avanços e ainda há muito o que fazer para garantir o efetivo direito à educação, em todos os níveis e modalidades.

Há grandes desafios em relação à formação de professores, à infraestrutura das escolas, ao transporte escolar e à elaboração de um material didático capaz de respeitar e refletir as especificidades de aprendizagem dos estudantes que vivem no campo.

Diante do exposto até aqui, cabe indagar como essa complexa realidade se materializa em um contexto específico, caso do município de Pinhão, campo de pesquisa desta investigação e tema do próximo capítulo.

3 TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”. (Fernando Pessoa)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a constituição do Território Cantuquiriguaçu em seus aspectos históricos, educacionais e situação econômica atual. Daremos destaque ao município de Pinhão, que faz parte do território, campo em que se desenvolveu a investigação, buscando caracterizá-lo também nos mesmos aspectos. Num primeiro momento, realizamos um estudo detalhado do território; parte desse estudo está disponível nos anexos A, B, C, D, E e F.

Este capítulo teve por base um levantamento bibliográfico sobre a história do território e do município e também as entrevistas realizadas com o Prefeito, moradores da região, assistente social da Prefeitura, Conselheiro Tutelar e representante do Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná. Tais entrevistas tiveram por objetivo complementar as informações sobre o município para algumas questões que não encontramos registradas por escrito.

O critério utilizado para selecionar quais moradores seriam entrevistados foi definido após uma entrevista com um professor nascido em Pinhão, que atualmente escreve livros relatando a história do município. Com base em seus relatos, buscamos o contato com outros moradores que pudessem contribuir para a realização da pesquisa.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E ECONÔMICOS DO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU

Para constituição do território, inicialmente foi criada uma Associação²¹, tendo como fundadores: Valmir Gomes da Rocha Loures (PMDB), prefeito de Laranjeiras do Sul e João Ceccura (PMDB), à época prefeito de Palmital em exercício. O primeiro presidente da Associação foi o prefeito de Palmital João Ceccura (*in memorian*) (COCA, 2013).

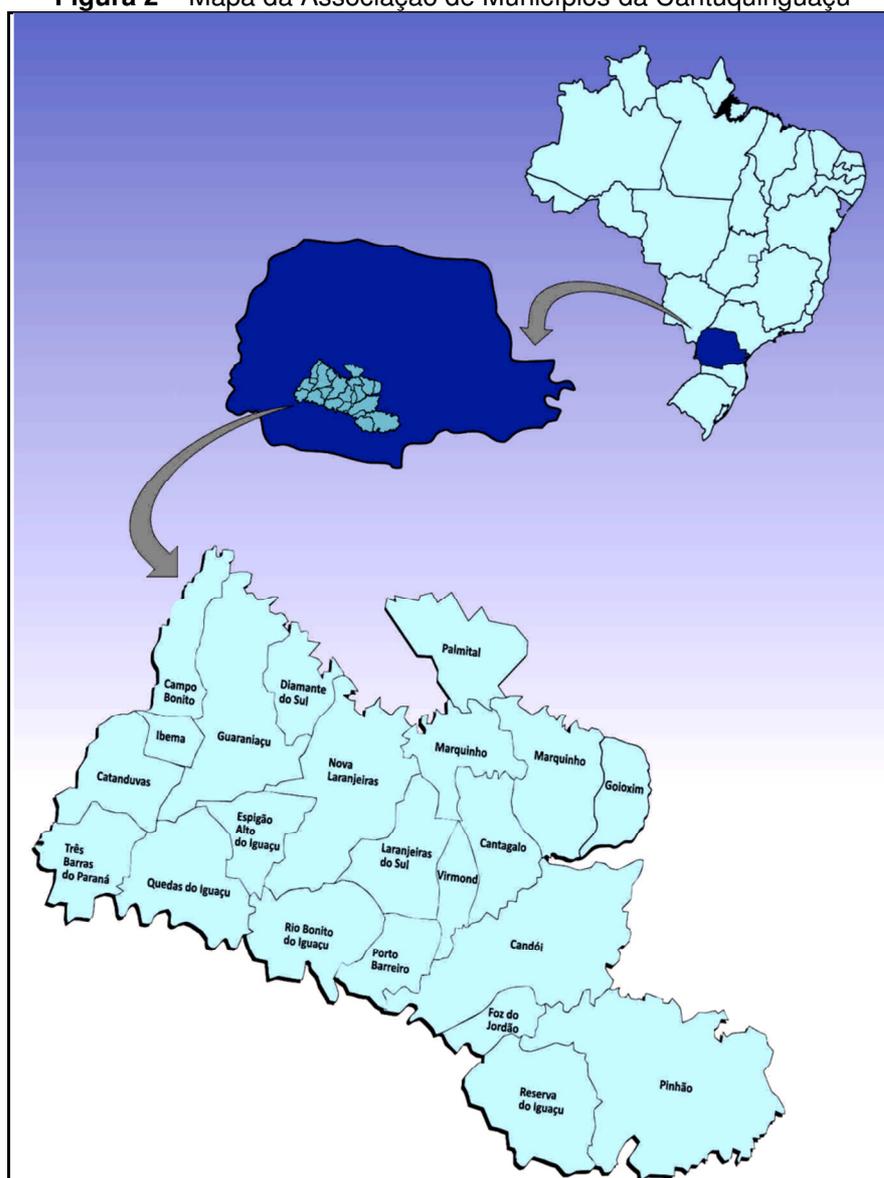
No momento da criação, a Associação estava sediada em Curitiba e tinha como objetivo representar coletivamente os municípios associados, judicial e extrajudicialmente; visava também promover a integração por meio de projetos que melhorassem as condições socioeconômicas regionais, buscando a parceria entre os municípios associados com o objetivo de conseguir maior representatividade política na luta por recursos perante os governos federal e estadual, e até recursos internacionais (MORAES, 2013).

No início, os municípios que constituíam a associação eram 12: Laranjeiras do Sul, Palmital, Altamira do Paraná, Guaraniaçu, Catanduvas, Ibema, Cantagalo, Turvo, Pinhão, Pitanga, Nova Tebas e Campo Bonito. Com o passar do tempo, novos municípios passaram a fazer parte da associação, que passou a contar 21 municípios associados, a saber: Palmital, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Rio Bonito do Iguaçu, Cândói, Foz do Jordão, Reserva do Iguaçu, Pinhão, Marquinho, Goioxim, Cantagalo, Guaraniaçu, Diamante do Sul, Campo Bonito, Espigão Alto do Iguaçu, Ibema, Catanduvas, Três Barras do Paraná, Quedas do Iguaçu e Virmond, todos localizados no centro sul do Estado do Paraná (IPARDES, 2007).

O mapa a seguir permite visualizar geograficamente a região:

²¹“Fundada em 20 de agosto de 1964, a Associação dos Municípios do Paraná foi declarada Entidade de Utilidade Pública pela Lei Estadual 5455, de 24 de dezembro de 1966. Congrega os 399 municípios do Estado e é sua representante oficial. A AMP possui caráter privado, é apartidária, filiada à CNM (confederação Nacional dos Municípios) e lidera o movimento municipalista estadual. Além de defender os interesses dos municípios do Paraná junto às demais instâncias de Poder, a AMP também oferece serviços de consultoria e assessoria nas áreas jurídica e tributária, bem como fornece informações atualizadas sobre as transferências constitucionais e o movimento municipalista.” (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ, 2010).

Figura 2 – Mapa da Associação de Municípios da Cantuquiriguaçu



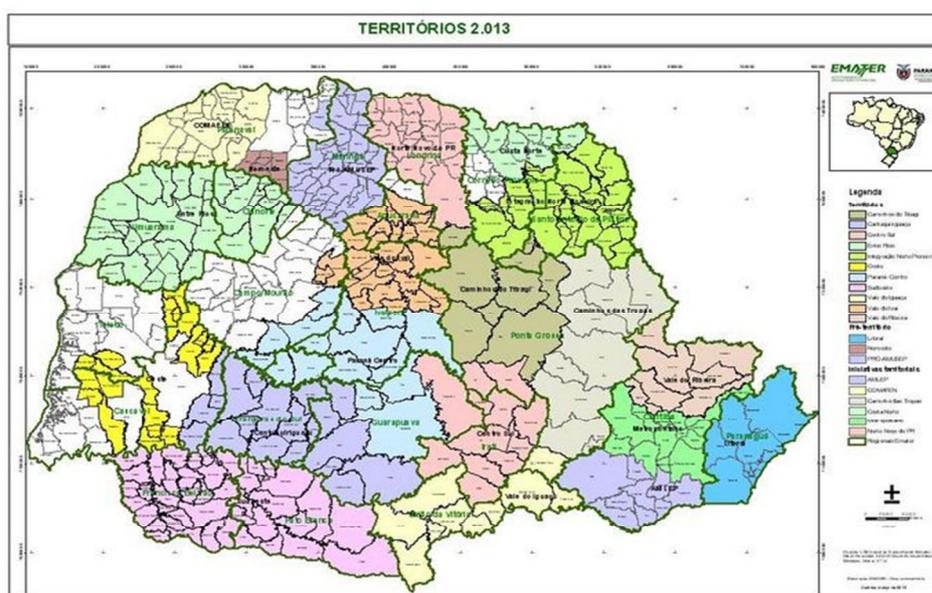
Fonte: Mapa cedido pela administração do Território Cantuquiriguaçu (2015).

Vinte anos depois da sua criação, a associação transforma-se em Território,²² no dia 07 de agosto de 1984, após o que passa a ser denominada de Cantuquiriguaçu, território que integra a Associação de Municípios do Estado do

²² Cabe ressaltar que Território é um espaço geográfico caracterizado por aspectos comuns de cultura, solo, clima, rios, organização social e coesão social. Os mapas de territórios colaboram para elaboração de diversos mapas temáticos e organização de informações com base neste espaço geográfico, facilitando o planejamento das ações integradas nos municípios, fortalecendo as articulações das políticas públicas e das parcerias entre os atores envolvidos, potencializando os resultados das ações executadas. (INSTITUTO PARANAENSE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL, entre 2012 e 2016).

Paraná, que é composta por 19 associações²³, 11 territórios constituídos²⁴, 3 pré-territórios²⁵ e 4 territórios em constituição²⁶, segundo dados de 2015 do Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

Figura 3 – Mapa do Estado do Paraná dividido em Territórios, Pré-Territórios e Territórios em Constituição



Fonte: <<http://www.emater.pr.gov.br>>.

Desses territórios, quatro estão inseridos no Programa de Desenvolvimento Territórios da Cidadania, programa lançado pelo governo federal no ano de 2008, cujos objetivos são a superação da pobreza, geração de trabalho e renda no meio

²³ As 19 associações são as seguintes: AMLIPA – Associação dos Municípios do litoral do Paraná; ASSOMEC – Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Curitiba; AMSULEP – Associação dos Municípios da Região Sudeste do Paraná; AMCG – Associação dos Municípios da Região dos Campos Gerais; AMUNORPI – Associação dos Municípios do Norte Pioneiro; AMUNOP – Associação dos Municípios do Norte do Paraná; AMEPAR – Associação dos Municípios do Médio Parapanema; AMUVI – Associação dos Municípios do Vale do Ivaí; AMUSEP – Associação dos Municípios do Setentrão Paranaense; AMUNPAR – Associação dos Municípios do Noroeste do Paraná; AMERIOS – Associação dos Municípios da Região do Entre Rios; COMCAM – Comunidade do Municípios da Região de Campo Mourão; AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná; AMSULPAR – Associação dos Municípios do Sul Paranaense; AMSOP – Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná; AMCESPAR – Associação dos Municípios do Centro Sul do Paraná; CANTUQUIRIGUAÇU – Associação do Cantuquiriguaçu; AMOCENTRO – Associação dos Municípios do Centro do Paraná; AMENORTE – Associação dos Municípios do Médio Noroeste do Estado do Paraná.

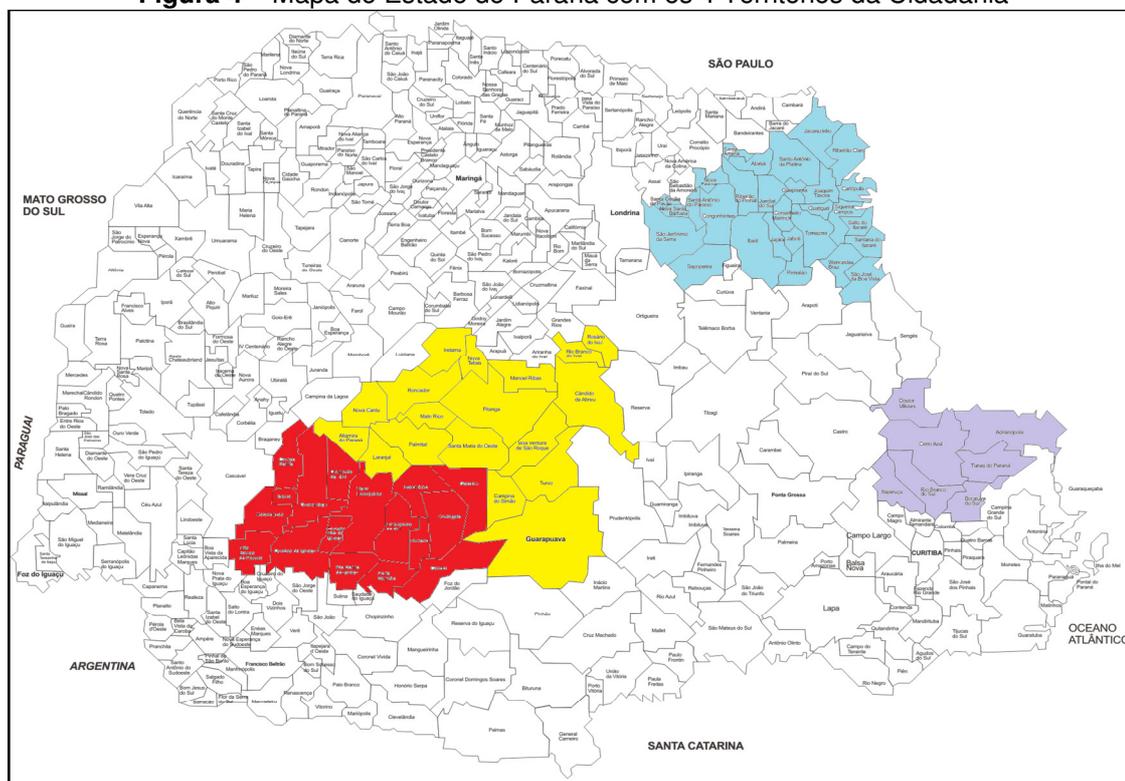
²⁴ Os 11 Territórios constituídos são: Caminhos do Tibagi, Cantuquiriguaçu, Centro Sul, Entre Rios, Integração Norte Pioneiro, Oeste, Paraná Centro, Sudoeste, Vale do Iguaçu, Vale do Ivaí, Vale do Ribeira.

²⁵ Pré-território Litoral, pré-território Noroeste, pré-território Pró AMUSEP.

²⁶ Territórios em constituição: Costa Norte, Comafem, Metropolitana de Curitiba, Caminhos das Tropas.

rural, por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial. Tal programa abrange quatro regiões de baixo desenvolvimento do Paraná: Vale do Ribeira, Paraná Centro, Norte Pioneiro e Cantuquiriguaçu.

Figura 4 – Mapa do Estado do Paraná com os 4 Territórios da Cidadania



Fonte: <<http://www.emater.pr.gov.br>>.

Antes de apresentar as peculiaridades do território Cantuquiriguaçu, faz-se necessária uma discussão a respeito do termo *território*, haja visto que atualmente ele é utilizado como um importante instrumento de análise e compreensão da realidade (HAESBAERT, 2004).

A partir da década de 1970, o território passa a ter uma definição mais ampla, deixando de ser compreendido apenas como o solo. Raffestin (1993) diferencia território de espaço, pois o território é constituído pelas relações sociais que se dão no espaço:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator “territorializa” o espaço. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas

pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si. (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

A partir da definição dada por Raffestin, podemos caracterizar território como um espaço onde acontecem relações de poder. Essas relações podem acontecer por conflitos criados entre as classes sociais, as quais buscam se apropriar de porções do espaço. O espaço, nesse caso, é entendido como uma espécie de “matéria prima”, a qual se transforma em território pela ação dos atores sociais (COCA, 2013).

Fernandes (2008) propõe a existência de três tipos de territórios: o primeiro caracteriza-se como espaço de governança, em diferentes escalas, em âmbito nacional, estadual ou municipal; nesse se organizam todos os outros tipos de território. O segundo é definido por diferentes tipos de propriedades privadas, capitalistas ou não. Aqui é essencial entender os conflitos existentes entre os modelos de desenvolvimento que disputam o território: de um lado temos o agronegócio, com produção em grande escala, trabalhadores assalariados, mecanização do solo, uso de agrotóxicos e sementes transgênicas; do outro, a agricultura familiar, que planta em pequena escala, predominantemente com o emprego de trabalho familiar, baixa mecanização e sem uso de agrotóxicos. (FERNANDES, 2008). Esses modelos disputam o território. No terceiro tipo são considerados os territórios fluxos, “cujas fronteiras se movimentam de acordo com as ações institucionais e as conflitualidades” (FERNANDES, 2008, p. 283). O autor nos apresenta alguns exemplos de territórios fluxos ou móveis, quais sejam: “espaços controlados por diferentes formas de organização, por exemplo: narcotráfico, prostitutas, etc. Outros tipos de territórios móveis ou fluxos são navios e outras embarcações e os diferentes tipos de meios de transporte.” (2008, p.9). É importante salientar que uma “classe não se realiza no território de outra classe”. (FERNANDES, 2008, p. 285). Por isso, destaca Santos, território é a soma do local, mais a população que dá vida e movimento à localidade:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais, é um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O **território é o chão e mais a população**, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. **O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi.** Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro

fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda (SANTOS, 2003, p. 97, grifos nossos).

Esse conceito de Território, para além do espaço físico e geográfico, nos auxilia na compreensão das relações que se estabelecem no campo, relações de disputa, de poder e de sobrevivência. Relações encontradas no campo de pesquisa, no território Cantuquiriguaçu.

Esse “chão” (SANTOS, 2003) é delimitado, ao norte, pelo rio Piquiri; ao sul, pelo rio Iguaçu; e na fronteira oeste, pelo rio Cantu. A junção desses três rios dá nome ao território – Cantuquiriguaçu. Os rios conferem à região grande potencial para produção de energia elétrica; atualmente, sete usinas hidroelétricas estão instaladas no interior e nas margens do território. Só o rio Iguaçu conta com quatro grandes usinas: Salto Segredo, Salto Santiago, Salto Osório e Foz do Areia (CONDETEC, 2004).

Vinte municípios compõem o território, a saber: Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Rio Bonito do Iguaçu, Candi, Foz do Jordão, Reserva do Iguaçu, **Pinhão**, Marquinho, Goioxim, Cantagalo, Guaraniaçu, Diamante do Sul, Campo Bonito, Espigão Alto do Iguaçu, Ibema, Catanduvás, Três Barras do Paraná, Quedas do Iguaçu e Virmond.

Desses municípios, os mais antigos são Laranjeiras do Sul (1946) e Guaraniaçu (1952) e os mais novos, que se tornaram municípios em 1997, são Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Marquinho, Porto Barreiro e Reserva do Iguaçu.

Como “espaço de governança”, Cantuquiriguaçu tem, desde 2002, sua sede administrativa no Município de Laranjeiras do Sul.

Essa proximidade estabelece um novo formato na participação territorial, proporcionando uma maior articulação política entre os prefeitos envolvidos e uma maior inserção da sociedade civil no processo de desenvolvimento territorial. Ainda no ano de 2002, iniciou-se um amplo debate para a elaboração de diretrizes políticas para o território. Esse debate envolveu organizações governamentais, não governamentais e movimentos sociais do campo, colaborando para que, em 2003, fosse elaborado o primeiro Plano Diretor (IPARDES, 2007).

No decorrer dos anos de 2001 a 2003, foram realizados levantamentos detalhados de informações sobre o território, com reuniões envolvendo a sociedade

civil, em todos os municípios. Com base nessas informações, foi concretizado o documento “Plano Diretor para o Desenvolvimento dos Municípios da Cantuquiriguaçu”, o qual definiu as diretrizes territoriais e o modelo de gestão a ser adotado, como evidenciado a seguir:

[o plano] Consolida as informações sobre a situação atual e propõe diretrizes e estratégias para promover o desenvolvimento dos 20 municípios da região da Cantuquiriguaçu. Foi produzido através de um processo participativo de capacitação de profissionais e lideranças locais, assessorados por técnicos do Governo do Estado do Paraná, liderados pela Secretaria de Agricultura e Abastecimento, por meio do Instituto Agrônomo do Paraná (IAPAR) e Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

O desenvolvimento, a qualidade de vida da população, é um desafio que se coloca diante de todos nós: governos, setor privado, organizações não governamentais e sociedade de modo geral. O atual Governo do Paraná assumiu o compromisso de concentrar esforços e recursos para implementar políticas públicas que permitam reverter a atual situação de pobreza e restrição de acesso aos serviços básicos da população, especialmente nas regiões onde esse quadro é mais dramático, como a Cantuquiriguaçu. Essa situação se reflete no baixo Índice de Desenvolvimento Humano de sua população, de forma que todos os seus municípios encontram-se em patamares inferiores à média paranaense.

Na região da Cantuquiriguaçu, a realidade mostra contrastes muito grandes: **sendo a região com maior produção de energia elétrica do estado, conta com municípios onde mais da metade da população não tem acesso a esse serviço**; ao lado de uma **agricultura moderna** que adota **as melhores tecnologias e se integra ao mercado de maneira efetiva** (suínos, aves, soja, milho, etc.), **há muitos agricultores que exploram sistemas produtivos primitivos (roça)**.

Reverter os indicadores dessa região, implantando e adotando ações que permitam nova trajetória e ritmo para o desenvolvimento da Cantuquiriguaçu, é uma das metas do Governo Roberto Requião²⁷ e de toda a sua equipe. Vamos priorizar o desenvolvimento de ações que o Plano Diretor sugere nas áreas da saúde, habitação, saneamento, educação, eletrificação e moradia rural; atuando em parceria com os municípios, envolvendo todas as instâncias dos governos estadual e federal, bem como a sociedade e o setor privado. (MOTTER; MARTINS; SILVA, 2003, p.7, grifos nossos.).

²⁷“Roberto Requião de Mello e Silva nasceu em 5 de março de 1941, em Curitiba (Paraná), filho do médico e ex-prefeito de Curitiba Wallace Thadeu de Mello e Silva e Lucy Requião de Mello e Silva. Formado em Direito pela Universidade Federal do Paraná e em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cursou Urbanismo pela Fundação Getúlio Vargas. Sempre pelo PMDB, foi Deputado Estadual (1983-85), Prefeito de Curitiba (1986-89), Secretário do Desenvolvimento Urbano do Estado do Paraná (1989-90), Governador do Paraná (1991-95), Senador da República (1995-2002), Governador do Paraná (2003-2007) e eleito novamente Governador (2007-2011). Em uma nova disputa por uma vaga no Senado Federal, foi eleito para um mandato de oito anos, cargo que ocupa atualmente.” (REQUIÃO, 2010).

Em 2003 o Plano Diretor foi apresentado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com o intuito de inserir o território nos programas federais, o qual foi assim reconhecido no ano seguinte (MOTTER; MARTINS; SILVA, 2003).

Em 26 de março de 2004 foi criado o Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu (CONDETEC), um órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo com o objetivo de agregar maior participação social. Dentro da estrutura organizativa do território, também estão as câmaras setoriais, orientando o processo de desenvolvimento territorial, agrupadas de acordo com temas de interesse local. São elas: Educação e Saúde; Agricultura; Assistência Social e Infraestrutura (IPARDES, 2007).

Atualmente, integram o CONDETEC mais de 40 órgãos públicos, privados e não governamentais, distribuídos em câmaras setoriais, responsáveis por gerenciar os recursos obtidos pelo Território Cantuquiriguaçu em âmbito federal. Para saber quais os órgãos que compõem o conselho, ver o anexo A.

Segundo dados do CONDETEC (2015), a população total do território, atualmente, é de 232.520 habitantes. Cabe destacar que 51,73% desses habitantes vivem na área rural, e 48,27%, na área urbana. O conjunto de municípios possui 13.959,744 km² de extensão, o que representa 7% da área total do estado. 3.090 famílias estão assentadas no território, o que representa 18,8% da área de assentamentos do Paraná. Há também a presença de 3.860 indígenas em Cantuquiriguaçu, das etnias Kaingang e Guarani.

Desde a constituição da associação até o momento de consolidação do Território, o maior objetivo foi promover a unidade, visando o fortalecimento territorial em uma perspectiva regional. No decorrer desse tempo, de diferentes maneiras, diversas mudanças impactariam a associação: em determinados momentos, de forma positiva para alguns municípios; para outros, nem tanto, havendo mesmo os que em nada se beneficiariam (MOTTER; MARTINS; SILVA, 2003).

A associação buscou a união em termos regionais para fortalecer a questão da representatividade política e econômica. Apesar da luta pela melhoria dos investimentos e dos projetos anunciados nos anos de 1980, Laranjeiras do Sul e os outros municípios que compreendem o Cantuquiriguaçu estavam entre os mais pobres do Paraná e de toda a região sul do Brasil (MOTTER; MARTINS; SILVA, 2003).

De acordo com dados do IAPAR (2004), a região do Cantuquiriguaçu apresenta grandes carências, com número significativo de municípios em estado crítico de pobreza, sendo o território com os mais elevados índices de pobreza dentre as 18 associações de municípios existentes no Paraná nesse período. Os municípios do Cantuquiriguaçu apresentavam números superiores à média do estado (10,83%) em relação às pessoas classificadas como pobres, no total de 25,16%.

As informações do IPARDES (2003) sobre o IDH-M²⁸ exemplificam essa situação: os 20 municípios que pertencem ao Território Cantuquiriguaçu apresentam IDH-M inferior ao brasileiro, que é de (0,766), e, portanto, também inferior ao IDH-M paranaense. Entre os três componentes do IDH-M — educação, longevidade e renda — esta última é a que mais compromete o desempenho da região, fazendo com que os municípios ocupem posições de intermediárias a finais no ranking estadual.

Embora todos tenham melhorado o IDH-M na década de 2000, essa mudança se deu de maneira mais lenta do que em outros municípios paranaenses, de tal sorte que 12 municípios da região perderam posição na classificação estadual. Nota-se que, no período, o Paraná também perdeu uma posição entre os demais estados, passando da 5ª para a 6ª posição. Se o IDH-M oferece uma medida das condições mais gerais do desenvolvimento, o indicador “taxa de pobreza” permite identificar o segmento mais carente da população.

Para dimensionar a pobreza no território Cantuquiriguaçu, foi desenvolvido o estudo “Famílias Pobres no Paraná” (IPARDES, 2003a), que utiliza como principal indicador a taxa de pobreza, considerada a partir da renda familiar mensal *per capita* de até ½ salário mínimo. Para conferir os dados do IDH-M de cada um dos municípios do Território Cantuquiriguaçu, ver o anexo B.

O IDH do município de Pinhão é de 0.654, e ele ocupa a 354ª em relação a outros municípios paranaenses; segundo o quadro 07, encontra-se em um nível médio de desenvolvimento:

²⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. Mais detalhes em: <www.pnud.org.br/idh/IDHM>. Acesso em: 12 dez. 2014.

Quadro 7 – Índices de IDH-M

Muito Alto	0,800 - 1,000
Alto	0,700 - 0,799
Médio	0,600 - 0,699
Baixo	0,500 - 0,599
Muito Baixo	0,000 - 0,499

Fonte: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano do País, do Estado do Paraná e do Município do Pinhão – 1991,2000 e 2010

Localidade	Anos		
	1991	2000	2010
Brasil	0,493	0,612	0,727
Paraná	0,507	0,650	0,749
Pinhão	0,360	0,526	0,654

Fonte: Autora (2015).

Pelas razões já expostas, o território Cantuquiriguaçu passou a ser denominado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), em 2008, de Território da Cidadania. Conforme documentos do governo federal, os Territórios da Cidadania podem ser assim caracterizados:

Territórios da Cidadania é um programa de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações. (BRASIL, 2008, p.2).

Evidencia-se, assim, que essa foi uma estratégia do governo federal visando integrar, desenvolver e incentivar regiões com baixo índice de desenvolvimento econômico e social, por meio da distribuição dos recursos destinados às políticas públicas de desenvolvimento. Com base nos diagnósticos do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de algumas regiões brasileiras, foram elaborados Planos de Desenvolvimento Regionais que deram origem, em 2008, ao Programa Territórios da Cidadania (BRASIL, 2011).

Segundo o Portal da Cidadania, do governo federal (2008),

Os Territórios da Cidadania têm como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são fundamentais para a construção dessa estratégia. (BRASIL, 2008).

O território Cantuquiriguaçu foi contemplado na primeira fase do programa, uma vez que se encaixou nos requisitos exigidos pelo governo federal, os quais estão descritos no anexo C.

E quem são os sujeitos que produzem suas vidas nesse “chão”? Ali vivem indígenas, remanescentes de quilombolas, os quais se encontram nos municípios de Candói, Reserva do Iguaçu e **Pinhão**. Em Candói, são três comunidades certificadas: Despraiado, Vila Tomé e Cavernoso, que abrigam um total de 75 famílias (406 pessoas). Na Reserva do Iguaçu, na comunidade do Barranco, estão aproximadamente vinte famílias acampadas, aguardando uma decisão judicial quanto à disputa pela área “Fundão”, da Fazenda Capão Grande, hoje em posse de uma grande cooperativa agrícola. As demais comunidades, que somadas possuem mais de trezentas famílias, estão espalhadas nas periferias das cidades de Guarapuava e de Pinhão, em situação de extrema necessidade (MORAES, 2013).

Encontram-se também cinquenta assentamentos distribuídos por quase todos os municípios, com exceção de seis: Virmond, Porto Barreiro, Ibema, Guaraniaçu, Foz do Jordão e Diamante do Sul, nos quais não há nenhum assentamento. Em três destes municípios a população rural é maior do que a população urbana, embora nenhum deles possua assentamentos: Porto Barreiro, Virmond e Diamante do Sul. É interessante observar que Virmond possui o mais alto IDH dentre os municípios do estado do Paraná, e Diamante do Sul, o mais baixo. (CONDETEC, 2004).

Nos catorze municípios restantes, estão assentadas **5.669** famílias, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (BRASIL, 2015).

O município de **Pinhão** possui 4 assentamentos; para verificar a situação do Território, ver o anexo D.

Quadro 8 – Assentamentos do Município de Pinhão

Assentamento	Capacidade	Famílias Assentadas	Área P.A (km ²)	Data da criação
Faxinal dos Ribeiros Quinhão 1-A	46 famílias	45	1487,00	27/02/1999
Faxinal dos Silvérios	45 famílias	43	1212,00	10/06/1992
Faxinal dos Ribeiros Quinhão 1-G	88 famílias	88	2395,355	12/12/1999
Faxinal dos Ribeiros Quinhão 1-C	31 famílias	25	872,00	18/05/1992

Fonte: Autora (2015).

Alguns municípios do Território são contemplados com Programas Federais, dos quais recebem auxílio financeiro, como no caso de Candói, contemplado com o Programa ²⁹Rota Brasil Sem Miséria, e dos municípios de Laranjeiras do Sul, Candói, **Pinhão**, Rio Bonito do Iguçu e Goioxim, contemplados com o Programa Rota de Estruturação Produtiva³⁰ (MOTTER; MARTINS; SILVA, 2003).

No município de Rio Bonito do Iguçu, encontra-se a maior área reformada do sul do Brasil, 27.982 hectares divididos em três assentamentos: Marcos Freire, Ireno Alves e 10 de maio. No município de Candói encontra-se o assentamento mais antigo do Território, Ihéus, fundado em 1984, o qual possui 79 famílias.

O Território Cantuquiriguaçu possui acampamentos³¹ aguardando regularização e assentamentos já regularizados. “O assentamento é o território conquistado, é, portanto, um novo recurso na luta pela terra que significa parte das possíveis conquistas. Representa sobretudo a possibilidade da territorialização.”

²⁹ “Empenhado em implementar as metas de combate à pobreza extrema, o Incra deu um importante passo para promover a inclusão produtiva de 50.588 famílias assentadas em situação de pobreza extrema no meio rural. As ações serão executadas de forma integrada pelo Incra e por outros órgãos do Governo Federal, em projetos de assentamentos de todos os estados brasileiros. A estruturação dos assentamentos incluídos no Brasil Sem Miséria contará com parcerias de outros órgãos governamentais por meio de programas como o Luz Para Todos, Minha Casa Minha Vida, PAC Infraestrutura (PAC-2), entre outros.” (INCRA, 2012).

³⁰ “O Novo Crédito de Instalação foi criado com a edição da Medida Provisória nº 636/13 (convertida em Lei 13.001/14) e regulamentado pelo Decreto nº 8.256/2014, que adotou uma nova sistemática de garantia de recursos ao público da reforma agrária, resultando na modernização do Crédito de Instalação.” (INCRA, 2014).

³¹ “Neles [nos acampamentos], um novo processo de construção de sociabilidade se inicia. É o momento-chave da passagem para a condição ser sem-terra, para um estilo de vida coletivo que engendra solidariedade e conflito ao mesmo tempo. [...] Segundo a definição de Eliane S. Rapchan (1993, p.30): ‘Para o MST, o acampamento é a situação transitória, emergencial do grupo e implica ações de arrecadação de alimentos, roupas, ajuda financeira e remédios, busca de apoio logístico e político, mobilização da imprensa e da opinião pública, negociação com o Estado e com outros interessados com vistas a atingir o assentamento. Este, condição mais estável tanto política e econômica, quanto juridicamente’. (TURATTI, 1999, p.5).

(FERNANDES, 1996. p. 181). Como citado acima, são terras já regularizadas e distribuídas entre os sujeitos que lutam por um pedaço de chão³².

Apresentaremos como tais sujeitos produzem sua vida nesse território, tendo como referência a ideia de Santos (2002, p. 97), de que “Território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais”, local onde as pessoas produzem sua existência.

A partir do levantamento no Atlas Brasil 2013 sobre o tipo de atividades desenvolvidas pela população, constatou-se que o que predomina é a agropecuária, ou seja, a vida é produzida do/no campo. A agricultura familiar, segundo dados disponibilizados no Portal da Cidadania, é frequente nas atividades realizadas pelas famílias do Território. Para maiores detalhes sobre as atividades desenvolvidas pelos moradores do território, consultar o anexo E.

³² O quadro abaixo apresenta algumas diferenças entre assentamento e acampamento segundo Turatti (1999):

Aspectos	Assentamentos	Acampamentos
Território	Fixo e determinado (individual e coletivamente)	Provisório e indefinido (individual e coletivamente)
Atividades produtivas	Constantes, baseadas na posse de terra e desenvolvimento da agricultura, com obtenção de renda.	Escassas, compreendendo a manutenção do acampamento e ocasionais serviços assalariados para terceiros.
Sociabilidade	Similar à dos bairros rurais tradicionais, ainda que em processo constante de consolidação.	Calcada na “economia de guerra”; solidariedade entrecortada pela prevalência das garantias individuais
Relação com o MST	Independência relativa, variando de acordo com o grau de controle que o movimento exerce sobre a atividade produtiva e sua organização.	Dependência absoluta, tanto para a sobrevivência material quanto para o êxito na obtenção de terras.
Condição jurídica	Legal	Illegal

Fonte: (TURATTI,1999, p.7).

A Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, Estatuto da Terra, defende e assegura o direito à terra como produção da vida, portanto para todos.

“Este é o esboço de uma classificação compreensiva de aspectos que envolvem os assentamentos e os acampamentos do MST, a fim de realizar uma pequena comparação entre estas duas realidades sociais. Vale notar que poderíamos incluir uma série de outros aspectos neste quadro comparativo, mas como a pesquisa debruça-se essencialmente sobre os acampamentos, seria incauto tecer mais afirmações sobre assentamentos, apenas tomando dados secundários como ponto de partida.” (TURATTI,1999).

3.2 A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO CANTUGUIRIGUAÇU

As Instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental que se encontram no Território são atendidas e mantidas pelas respectivas Prefeituras Municipais. Para caracterizar a questão educacional, consideramos importante verificar quantas pessoas vivem nesses municípios, como se divide a população entre a área rural e urbana, o número de escolas existentes em cada uma delas, bem como o número de escolas que possuem Educação Infantil. As tabelas a seguir apresentam essas informações.

Tabela 2 – População rural e urbana dos municípios que compõem o Território Cantuquiriguaçu – Paraná – 2013

Municípios	População		
	Total	Urbana	Rural
Candói	14.983	7.026	7.957
Campo Bonito	4.407	2.580	1.827
Cantagalo	12.952	8.509	4.443
Catanduvás	10.202	5.342	4.860
Diamante do Sul	3.510	1.405	2.105
Espigão Alto do Iguaçu	4.677	1.646	3.031
Guaraniaçu	14.582	7.804	6.778
Foz do Jordão	5.420	3.927	1.493
Goioxim	7.503	1.756	5.747
Ibema	6.066	4.941	1.125
Laranjeiras do Sul	30.777	25.031	5.746
Marquinho	4.981	524	4.457
Nova Laranjeiras	11.241	2.372	8.869
Pinhão	30.208	15.317	14.891
Porto Barreiro	3.663	691	2.972
Quedas do Iguaçu	30.605	20.987	9.618
Reserva do Iguaçu	7.307	3.905	3.402
Rio Bonito do Iguaçu	13.661	3.322	10.339
Três Barras do Paraná	11.824	6.095	5.729
Virmond	3.950	1.880	2.070

Fonte: Autora (2015), com base em dados obtidos no IBGE (2013).

A tabela 02 evidencia que o município mais populoso do território é Laranjeiras do Sul, seguido do município de Pinhão, ambos com população entre

30.000 e 40.000 habitantes; já os menos populosos são Diamante do Sul, Porto Barreiro e Virmond, com população entre 3.000 e 4.000 habitantes.

Constata-se que a população rural é maior que a população urbana nos municípios de Candoí, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Goioxim, Marquinho, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond, totalizando nove municípios com essa característica. Já os municípios cuja população urbana é maior que a rural são: Campo Bonito, Cantagalo, Catanduvas, Foz do Jordão, Guaraniaçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, **Pinhão**, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Três Barras do Paraná. Observa-se que nos três municípios menos populosos a população rural é maior que a urbana.

Conforme observamos acima, o que move o território é a agricultura; mesmo os municípios com maior população urbana vivem do campo. Verde (2004) afirma que a população total do estado do Paraná, por sua ocupação e densidade, apresenta uma realidade imbuída pelo rural. O espaço rural integra os territórios de maneira predominante, e isso requer a incorporação de análises tanto nos programas governamentais quanto não governamentais. Assim, o rural e o urbano devem ser compreendidos num *continuum*, tendo em vista que o rural se urbanizou devido ao desenvolvimento e a aplicação de técnicas industriais na agricultura, ocasionando assim um transbordamento do urbano para o rural.

Tabela 3 – Escolas localizadas na zona urbana, zona rural e escolas que possuem Educação Infantil, bem como o IDEB dos municípios que compõem o Território Cantuquiriguaçu – Paraná – 2011 (continua)

Municípios	Escolas				IDEB dos Municípios (2011)
	Urbanas	Urbanas com E.I	Do campo	Do campo com E.I	
Candoí	4	4	3	3	4,3
Campo Bonito	1	1	1	1	5,4
Cantagalo	5	2	3	2	4.3
Catanduvas	3	3	2	2	5.3
Diamante do Sul	1	1	3	1	4.2
Espigão Alto do Iguaçu	1	1	5	3	4.6
Guaraniaçu	6	6	4	2	6.2
Foz do Jordão	1	1	-	-	4.1
Goioxim	2	1	8	2	4.4
Ibema	2	1	-	-	5.0
Laranjeiras do Sul	9	8	4	-	5.9

Tabela 3 – Escolas localizadas na zona urbana, zona rural e escolas que possuem Educação Infantil, bem como o IDEB dos municípios que compõem o Território Cantuquiriguaçu – Paraná – 2011 (conclusão)

Municípios	Escolas				IDEB dos Municípios (2011)
	Urbanas	Urbanas com E.I	Do campo	Do campo com E.I	
Marquinho	1	-	3	-	5.6
Nova Laranjeiras	3	3	6	3	4.9
Pinhão	7	5	19	5	4.2
Porto Barreiro	2	2	4	1	5.6
Quedas do Iguaçu	10	9	14	8	5.3
Reserva do Iguaçu	2	2	4	4	4.3
Rio Bonito do Iguaçu	1	1	8	8	5.2
Três Barras do Paraná	1	1	3	3	4.8
Virmond	1	1	-	-	5.6

Fonte: Autora (2015).

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Dos nove municípios com população rural maior que a urbana, apenas dois possuem maior número de escolas na zona urbana, são eles: Candoí e Virmond; nos demais, as escolas localizadas no campo predominam.

Com relação ao número de escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil existentes na região, observa-se que Virmond, Ibema e Foz do Jordão possuem apenas uma escola que atende crianças em idade de frequentar o Ensino Fundamental. Localizadas na área urbana, essas escolas atendem todos os alunos que vivem no campo e que chegam à escola por meio de transporte escolar³³.

Os seguintes municípios possuem escolas de Ensino Fundamental para atender a população urbana, bem como escolas localizadas no campo, atendendo assim a população que lá vive: Candoí, Campo Bonito, Cantagalo, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Guaraniaçu, Goioxim, Nova Laranjeiras, **Pinhão**, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Três Barras.

Nessas cidades, 48 escolas localizadas no campo possuem turmas de pré-escola. Os alunos que vivem no campo também precisam de transporte escolar,

³³ “O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do Ensino Fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios”. (FNDE, 2012).

pois, embora a escola esteja localizada no campo, as distâncias percorridas são longas, pela estrutura que compõe as propriedades.

Um dado interessante, revelado na tabela 3, é que o Território possui quatro municípios em que, embora a população urbana seja maior que a população rural, o número de escolas localizadas no campo é maior; são eles: **Pinhão**, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu e Três Barras do Paraná.

Com relação às crianças de 0 a 5 anos, que deveriam frequentar o CMEI (Centro Municipal de Educação infantil), verifica-se que a situação dos municípios do Território não é diferente do restante do Brasil, ou seja, há falta de Instituições de Educação Infantil para o atendimento dessa faixa etária. As tabelas a seguir demonstram esse panorama nos municípios considerados, bem como o déficit de vagas existentes na Educação Infantil.

Tabela 4 – Educação Infantil, vagas nos municípios do Território Cantuquiriguaçu – PR – 2014

Municípios	Escolas de Educação infantil Particulares	Centros Municipais de Educação Infantil	
		Estabelecimentos	Total de vagas
Candoí	1	1	58
Campo Bonito	-	1	69
Cantagalo	-	2	183
Catanduvas	1	1	90
Diamante do Sul	-	1	22
Espigão Alto do Iguaçu	-	1	46
Guaraniaçu	1	6	200
Foz do Jordão	-	1	78
Goioxim	-	1	72
Ibema	-	1	109
Laranjeiras do Sul	4	5	489
Marquinho	0	1	56
Nova Laranjeiras	0	1	71
Pinhão	1	7 ⁽¹⁾	290
Porto Barreiro	-	-	-
Quedas do Iguaçu	1	5	533
Reserva do Iguaçu	0	2	137
Rio Bonito do Iguaçu	-	1	122
Três Barras do Paraná	-	1	110
Virmond	-	1	73

Fonte: Organizado pela Autora (2014) com dados obtidos em: <<http://guia-parana.escolasecreches.com.br/educacao-infantil-creche-privada/virmond-parana/index.htm>>

Notas: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

(1) 6 na área urbana e 1 na área rural

Tabela 5 – Número de crianças existentes nos municípios e déficit de vagas nas Instituições de Educação Infantil – Território Cantuquiriguaçu – PR – 2014

Municípios	Centos Municipais de Educação Infantil			Pré-Escolas		
	Vagas Disponíveis na Rede Pública	Crianças em Faixa etária de cursar	Déficit	Vagas Disponíveis na Rede Pública	Crianças em faixa etária de cursar	Déficit
Candoí	58	955	897	376	502	126
Campo Bonito	69	216	147	86	124	38
Cantagalo	183	845	662	304	423	119
Catanduvas	90	609	519	176	290	113
Diamante do Sul	22	208	186	53	105	52
Espigão Alto do Iguaçu	46	285	239	68	159	91
Guaraniaçu	200	716	516	208	396	188
Foz do Jordão	78	328	252	102	197	95
Goioxim	72	466	394	101	270	169
Ibema	109	329	220	214	191	- 23
Laranjeiras do Sul	489	1.718	1.229	624	926	302
Marquinho	56	289	233	40	162	122
Nova Laranjeiras	71	817	746	186	415	229
Pinhão	290	1.998	1.708	520	1.068	548
Porto Barreiro	-	194	194	38	106	68
Quedas do Iguaçu	533	1.951	1.418	93	1.028	935
Reserva do Iguaçu	137	484	347	177	262	85
Rio Bonito do Iguaçu	122	803	681	345	451	106
Três Barras do Paraná	110	677	567	203	352	149
Virmond	73	219	146	108	121	13

Fonte: Organizado pela Autora (2014) com dados obtidos em: <<http://guia-parana.escolasecreches.com.br/educacao-infantil-creche-privada/virmond-parana/index.htm>> e <<http://www4.pr.gov.br/>>.

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Observa-se que, em todos os municípios do Território, o déficit de vagas na Educação Infantil é alarmante: apenas o município de Pinhão tem um Centro de Educação Infantil localizado no campo. Em todos os demais, o atendimento concentra-se nos centros urbanos, deixando a criança do campo sem atendimento ou dependente de transporte, em franco descumprimento à Constituição Federal, que define a educação como direito de todos, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que define em seu artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

As informações disponibilizadas na tabela 5 permitem afirmar que o número de crianças em idade de frequentar a Educação Infantil e que estão fora dela, no território do Cantuquiriguaçu, é de **12.016**. Esse número de crianças expressa o quanto o artigo 30 da LDB/96 é descumprido: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (BRASIL, 1996). Com relação à pré-escola, esse número é de **3899** crianças, embora o artigo 30 da LDB/96 defina que: “A educação infantil será oferecida em: II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996). O déficit totaliza **15.915** crianças que estão fora das Instituições de Educação Infantil no Território.

A seguir apresentamos o atendimento educacional às crianças do Território, segundo dados do atlas Brasil 2013.

Tabela 6 – Crianças atendidas nas Instituições de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental. Brasil e municípios do Território da Cantuquiriguaçu – PR – 2014 (continua)

Localidade	Crianças matriculadas (%)		
	0 a 3 anos Educação Infantil	4 a 5 anos Pré-escola	6 anos ou mais Escola
Brasil	23,55	80,10	94,98
Campo Bonito	27,77	75,14	100,00
Candói	10,66	58,09	90,55
Cantagalo	15,13	75,76	100,00
Catanduvas	21,67	62,09	91,05
Diamante do Sul	22,17	54,98	100,00
Espigão Alto do Iguaçu	12,88	66,21	100,00
Foz do Jordão	19,50	68,04	93,06
Goioxim	14,02	54,29	93,74
Guaraniaçu	24,47	63,31	86,44
Ibema	34,46	80,99	100,00
Laranjeiras do Sul	25,45	68,90	94,03

Tabela 6 – Crianças atendidas nas Instituições de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental. Brasil e municípios do Território da Cantuquiriguaçu – PR – 2014 (conclusão)

Localidade	Crianças matriculadas (%)		
	0 a 3 anos Educação Infantil	4 a 5 anos Pré-escola	6 anos ou mais Escola
Marquinho	7,34	31,30	97,77
Nova Laranjeiras	9,57	52,00	91,48
Pinhão	23,09	57,50	90,93
Porto Barreiro	2,37	64,42	100,00
Quedas do Iguaçu	17,54	43,42	94,77
Reserva do Iguaçu	26,97	77,31	98,78
Rio Bonito do Iguaçu	15,05	62,79	97,12
Três Barras do Paraná	8,90	31,60	97,50
Virmond	16,82	73,17	100,00

Fonte: Organizado pela Autora (2014) com dados obtidos em:
<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>

A análise da tabela permite constatar que, mesmo sendo o Ensino Fundamental de matrícula obrigatória, ainda há crianças fora da escola, pois, dos vinte municípios do Território, apenas seis possuem 100% das crianças frequentando os bancos escolares. Para maiores dados sobre o índice de analfabetos dos municípios do território Cantuquiriguaçu, ver anexo F.

Como foi possível verificar, apenas no município de Pinhão encontra-se uma Instituição de Educação Infantil no campo. Mas que lugar é esse? Quais as peculiaridades desse território?

3.3 O MUNICÍPIO DE PINHÃO

No período colonial aconteceram as ocupações portuguesas no atual município de Pinhão, à época, final do século XVIII, situado na divisa dos Campos de Guarapuava com as regiões de floresta de araucária, no Centro-Sul. Nesse momento, os Campos de Guarapuava constituíam-se como rota alternativa aos tropeiros, contribuindo com o tropeirismo no sul do país.

Foi o momento do estabelecimento de fazendas, as quais se dedicavam à pecuária e, atualmente, à produção de grãos. A história do município de Pinhão propriamente dita teve seu início ligado à colonização do município de Guarapuava (PASSOS, 2015).

Para melhor conhecer e contextualizar o município de Pinhão, além de consultas a referências bibliográficas, foi realizada uma entrevista com os moradores que viveram no município no período em que ele se estabeleceu, quando fora desmembrado do município de Guarapuava. Dentre os moradores entrevistados, cabe destacar um senhor que participou do movimento emancipatório do município de Pinhão, Renato Ferreira Passos, de quem ouvimos relatos significativos sobre o município. Ele escreveu o livro “O Pinhão que eu conheci” (1992), onde registrou essas histórias. Nas referências sobre sua fala, usarei o sobrenome PASSOS e o ano da entrevista. Também foram realizadas entrevistas com oito moradores do Ribeiro, onde foi instalada a madeireira Zattar, e também com cinco membros do MST, na ocupação de uma área que aguarda o processo de desapropriação. Os nomes utilizados nas entrevistas são fictícios.

Durante a chegada dos “desbravadores³⁴”, termo utilizado por Passos (2015), havia milhares de índios de diversas etnias habitando as terras de Pinhão e região, tais como: Votorões, Dorins, Caiurucês, Camés, Curutons, Chocrens, Kaingangs e Guaranis. Os índios inicialmente resistiram bravamente, porém, ameaçados e mortos por armas de fogo, muitos fugiram, abandonando suas terras. Os índios que permaneceram na localidade logo foram dominados pelos colonizadores, esses últimos contemplados durante a primeira distribuição de sesmarias, para quem foram reservadas as terras entre os rios Iguaçu e Reserva, atualmente município de Reserva do Iguaçu (PASSOS, 1992).

Tempo depois, à medida que a população de brancos foi aumentando, os índios passaram a ser ignorados, sendo tratados como intrusos no local; foram desaparecendo e hoje praticamente não existe mais a população nativa do município (PASSOS, 1992).

³⁴ No período da colonização do Brasil foram instituídos homens com o objetivo de capturar escravos fugitivos, aprisionar indígenas e outras tarefas relacionadas ao “descobrimento do Brasil”. Atuaram também na procura de pedras e metais preciosos pelo interior do Brasil. Os bandeirantes, como ficaram conhecidos, eram homens, principalmente paulistas, que entre os séculos XVI e XVII atuaram nessa função. Andavam sempre armados e usavam a violência na captura de índios e escravos fugitivos. A história relata que os bandeirantes foram responsáveis pelo “desbravamento” do território brasileiro. Expandiram assim o território brasileiro para além das fronteiras determinadas pelo Tratado de Tordesilhas. As expedições de bandeirantes organizadas por particulares eram conhecidas como Bandeiras; já as organizadas pelo governo eram conhecidas como Entradas.

Esses “desbravadores”, como eram conhecidos, invadiam terras, matando povos nativos, em busca de terras. Durante esse processo, o ser humano foi deixado de lado em nome do “progresso”; eliminaram populações indígenas inteiras, numa atitude covarde e impiedosa. (SANTOS, 2009).

Na localidade conhecida como Vila Nova do Pinhão, “[...] em 1810, chegavam as duas primeiras famílias, cujos nomes dos chefes eram Silvério Antônio de Oliveira e Jeronimo José Caldas”³⁵ (PASSOS, 2015). No ano de 1819, Dom João VI, Rei de Portugal, ordenou que fosse construído um Marco Régio para dividir as sesmarias³⁶, cujas linhas iam do Rio Iguazu ao Rio Pinhão, e do Rio D’Areia ao Rio Reserva, as quais foram doadas para algumas pessoas.

Em 1818 vieram mais duas famílias: Francisco Carvalho de Lima e Antônio de Sá Camargo. Estes foram os primeiros moradores de Pinhão que receberam a doação das quatro Sesmarias de terras, cujas primeiras atividades econômicas eram ligadas a atividades agropecuárias, pela criação de bovinos, equinos, caprinos, suínos e aves. (PASSOS³⁷, 2015).

O restante das terras foi dividido entre quatro famílias beneficiadas pela doação das Sesmarias. Nessas terras existiam matas nativas que no decorrer dos anos foram sendo exploradas e devastadas, denominadas de faxinais, conservando o nome da família dos primeiros donos: Faxinal dos Silvérios, Faxinal dos Ribeiros, Faxinal dos Coutos, Faxinal Grande ou Fundo Grande do Sobrado.

Soma-se ao faxinal a predominância da posse como modo de domínio do território. Havia também uma série de herdeiros de antigos latifúndios, os quais, com o passar das gerações, foram sendo cada vez mais desmembrados entre as famílias. Essas terras herdadas tornavam-se, muitas vezes, terras de posse, como os próprios locais dizem, já que nem todas eram devidamente

³⁵ Entrevista concedida à autora em 15 de abril de 2015.

³⁶“O termo ‘sesmaria’ era empregado para todo aquele terreno pertencente à Coroa Portuguesa onde não era observado o desenvolvimento de atividades econômicas ou a ocupação do espaço colonial. Tendo em vista as grandes dimensões do espaço colonial brasileiro, a possibilidade de realizar a doação de sesmarias era bem relevante. A doação de sesmarias é um hábito político antigo de Portugal, tendo sido inicialmente empregado no século XIV. Nessa época, os constantes problemas gerados pela falta de alimentos motivaram o governo português a realizar a distribuição de sesmarias como um meio de incrementar a produção agrícola do país. No entanto, repassado para o contexto da colônia brasileira, o sistema sesmaria teria outras características e objetivos. Intimamente ligadas à lógica mercantilista, as sesmarias brasileiras deveriam ser utilizadas para a formação de atividades agrícolas que atendiam às demandas do mercado europeu. Notamos que a exploração da cana-de-açúcar foi uma das primeiras ações econômicas ligadas às sesmarias. Desse modo, os donos das sesmarias (também chamados de ‘sesmeiros’) transformavam-se em peça-chave no desenho da colonização do Brasil, realizando a junção entre os interesses públicos e privados. Ao longo da colonização, os proprietários das sesmarias tornaram-se os grandes proprietários de terra que compunham a elite colonial. Ocupando o topo da hierarquia social, não só concentravam terras, mas também abriam caminho para a conquista de vários outros direitos restritos aos seus semelhantes. Nas últimas décadas, as intensas discussões e conflitos envolvendo a questão do acesso à terra no Brasil evocam, com grande destaque, a utilização do sistema de sesmarias. Por meio das funções políticas e sociais que tiveram, vemos que as sesmarias explicam a origem do problema de concentração de terras no Brasil. Ao mesmo tempo, revelam a primeira das várias e imprecisas leis que garantiram o uso da terra para uma pequena parcela da população brasileira.” (SOUSA, 2015).

³⁷ Entrevista concedida a autora em 15 de abril de 2015.

registradas em cartório. Muitas dessas posses e antigas propriedades participavam do sistema de faxinal, amplamente difundido em Pinhão, assim como em toda a região Sul e Central do Paraná. Ao se perguntar para um nativo o que é um faxinal, é bastante comum que ele aponte para as áreas de mata de araucárias. É nesse ambiente de floresta que as pessoas constroem suas casas, criam seus animais à solta, e de onde extraem erva-mate e pinhão. Não são, portanto, terrenos onde existem campos de pastagem, mas extensões de mata, em meio a qual o gado pasta e se alimenta dos frutos da vegetação. Antigamente, essas áreas eram abertas, não havia cerca em volta dos terrenos. Foi com a inserção dos de fora, identificados com a empresa madeireira, que os faxinalenses dizem ter começado a cercar suas terras de habitação. (AYOUB, 2013, p.6-7).

No decorrer do século XIX, os Campos de Guarapuava, por serem pontos de passagem de tropeiros, fizeram com que o tropeirismo fosse a atividade econômica local mais significativa. No século XX, as terras passaram a ser utilizadas para produção de grãos nas grandes fazendas, as quais pertenciam a uma pequena elite regional (SAMPIETRO, 2010).

Em 1889, com a proclamação da República, modificou-se o sistema, criaram-se as Intendências, atuais prefeituras. As Câmaras também sofreram modificações, sendo estas compostas por camaristas, atual câmara de vereadores. Naquele momento, foram criados também os Distritos e os Cartórios Distritais:

O Pinhão é elevado à categoria de Distrito Judiciário em 21 de dezembro de 1892, com o nome de Pinhão e Reserva, sendo Vila Nova de Pinhão a sede. Porém, com o Decreto-Lei n.º 48 de 1892, o distrito somente ficou designado como Pinhão. (SAMPIETRO, 2010, p. 12).

Vila Nova de Pinhão era composta por poucas pessoas, poucas casas, a igreja e somente uma estrada principal que ligava a Vila, a Reserva e Guarapuava. A situação das estradas era precária; com a instalação das indústrias madeireiras, estradas foram abertas, contribuindo assim para o desenvolvimento do local. Cabe ressaltar que, nesse momento, o poder ficava a cargo do delegado Henrique Matzembaker, uma vez que prevalecia a ditadura nacional de Getúlio Vargas (SAMPIETRO, 2010).

Até o ano de 1964, Pinhão tem a história de sua colonização vinculada ao município de Guarapuava, do qual era distrito. Seu nome é uma referência ao fruto do pinheiro, árvore que existia em grande quantidade na localidade:

O termo Pinhão foi proposto pelos componentes da expedição de Afonso Botelho talvez em razão de ser oriundo de uma localidade

com esse nome, localizada ao norte de Portugal. Consta existir naquele país, árvores com frutos semelhantes ao pinhão o que levou a essa designação. (TEIXEIRA, 2014, p. 13).

A atividade econômica pode ser assim caracterizada:

As primeiras indústrias instaladas no município foram ligadas à exploração da madeira; assim, em 1938, instalou-se, no então distrito da época, a primeira serraria, por Hortêncio Ferreira de Lima, e logo após instalaram-se pequenas olarias de tijolos, fábrica de carroças, além de outras atividades. (PASSOS³⁸, 2015).

Em 1945, deu-se início às instalações das Indústrias João José Zattar S/A, que investiu na construção de serrarias e de casas para seus trabalhadores no entorno do empreendimento. Com o passar dos anos, a empresa passaria a ser proprietária de uma grande área do município³⁹. As instalações eram divididas em duas grandes indústrias: Serraria São José, na localidade de Boi Carreiro, local onde foi construída a Zattarlândia

Zattarlândia (Distrito de Bom Retiro), no auge do ciclo madeireiro, tinha aproximadamente 5.000 habitantes e, por seu desenvolvimento, foi até cogitada como sede do município de Pinhão, quando da sua emancipação política. Hoje, restam algumas ruínas das construções. Fora dos limites da serraria, há algumas residências e no local que foi construído o colégio, antes havia o melhor estádio de futebol de Pinhão. As pessoas que visitam a localidade de Zattarlândia, interior do município de Pinhão, sequer podem imaginar que ali existiu açougue, posto de combustível, armazém, farmácia e até cinema. Em seu auge, nas décadas de 1960-1970, a comunidade chegou a ter mais de 400 famílias. O local ficou assim conhecido devido às Indústrias João José Zattar S/A, que extraíam e industrializavam a madeira de lei e erva mate nativas da região. (PASSOS⁴⁰, 2015).

³⁸ Entrevista concedida à autora em 15 de abril de 2015.

³⁹ A antropóloga Ayoub, no livro “Memórias dos povos do campo no Paraná – centro sul”, nos mostra que contratos de venda de pinheiros eram, na verdade, contratos de venda das terras, pois a população, que naquela época era na maior parte analfabeta, assinavam contratos confiando que estavam vendendo o “pinheiro em pé”, mas estavam abrindo mão de suas propriedades. Esse processo de grilagem, através da assinatura de contratos, persistiu desde a década de 1950 até finais da década de 1980. A Indústria Zattar não restringiu suas atividades somente à exploração da madeira, mas diversificou-as. Nas áreas de faxinais, a indústria passou a trabalhar com o extrativismo de erva-mate, e nas “terras de cultura” soltou cabeças de gado. A erva-mate é uma importante fonte de renda das famílias; quando a indústria passa a fazer o extrativismo, iniciam-se, além de uma série de conflitos, graves problemas de ordem econômica e de sobrevivência dessas populações. A população, porém, continuou residindo nas áreas que a indústria havia documentado em seu nome, mas foram obrigados a estabelecer contratos de arrendamento, nos quais se comprometiam a não retirar nenhum tipo de material vegetal das terras, além de pagar um terço da produção em troca do direito de continuar morando nessas áreas (AYOUB, 2013).

⁴⁰ Entrevista concedida à autora em 15 de abril de 2015.

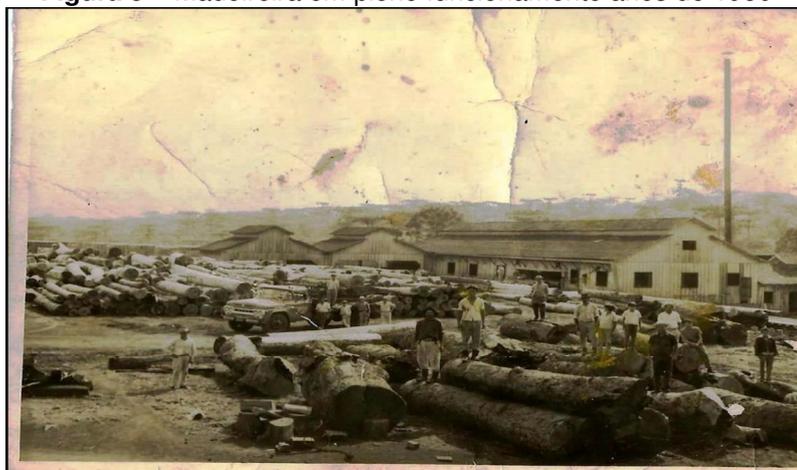
E a comunidade Santa Terezinha, além de outras que vieram mais tarde. Essas duas serrarias marcaram o domínio da empresa madeireira no distrito de Pinhão, conforme vemos a seguir.

Zattarlândia teve seu esplendor entre as décadas de 1960 e 1970, quando João José Zattar já havia falecido e Miguel Zattar, filho do empresário, estava em seu comando. Nessa época, a vila da empresa Zattar contava com casas para seus empregados, escola, armazéns, igreja, um hospital, um cinema improvisado e um clube. Nas memórias daqueles que passaram por ela, a Zattarlândia chegou a abrigar milhares de empregados dentro de seus cinco portões. Há inclusive uma linha de ônibus que liga Guarapuava à Zattarlândia, desde o período áureo da empresa. (AYOUB, 2013, p.19).

João José, então proprietário, foi adquirindo terras pela região, totalizando dezesseis mil hectares até 1957, ano de seu falecimento.

João José, ao longo de muitos anos, não comprara terras, mas árvores. Quando faleceu, suas árvores cobriam milhares de alqueires, parte significativa dos municípios limítrofes a Pinhão. Comprava só a madeira em pé, com contratos de exploração, que iam de trinta a sessenta anos. Ao morrer, deixou para seus filhos um mar de escrituras de compras, entre árvores e retalhos imensos de terra. Mesmo depois de seu falecimento, este mar foi reforçado com outras compras feitas por seus herdeiros, chegando a sete mil escrituras. Ele havia consolidado uma empresa de porte vultuoso, com ativo imobilizado de dezesseis mil hectares em terrenos rurais, várias serrarias, renome internacional e significativa carteira de clientes. (MONTEIRO, 2008, p.58).

Figura 5 – Madeireira em pleno funcionamento anos de 1980



Fonte: <<http://sites.unicentro.br/jornalagora/menu/grandes-lembrancas-de-uma-pequena-localidade/attachment/zattar-2/>>

No momento em que o empresário comprava o pinheiro ainda em pé, ele adquiria a terra. Partes dessas terras foram adquiridas à margem da lei, o que provocou muitas mortes. A consolidação das serrarias marcou um período de conflito, tornando-se mais tarde generalizado em todo o distrito; é nesse momento que acontecem as ações de violência e expropriação que marcaram tantos habitantes que vivem ainda hoje no município.

Morador de uma área próxima à Zattarlândia, relata que seu pai comprou suas terras, em 1942, de um casal do local. Estes lhe venderam 10 alqueires, e ficaram com o resto do terreno, de 55 alqueires, que foi aos poucos sendo grilado pela empresa. Anos depois, um intermediário das Indústrias Zattar procurou o casal, para comprar pinheiros deles. Analfabetos, eles assinaram o contrato de venda de árvores e, em 1961, a empresa os expulsou das terras. (AYOUB, 2013. p.10).

Figura 6 – Indústria Zattarlândia



Fonte: <<http://sites.unicentro.br/jornalagora/>>

A maioria dessas áreas não possuía documento que pudesse legalizar a posse das famílias que lá habitavam. Nos anos de 1960, a empresa documentou essas terras em seu nome, passando a cobrar e criar contratos para arrendar as terras para a população que lá vivia.

No mundo da globalização, o espaço geográfico ganha novos contornos, novas características, novas definições. E, também, uma nova importância, porque a eficácia das ações está estreitamente relacionada com a sua localização. Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros. (SANTOS, 2003, p.79).

A instalação da indústria trouxe crescimento para o município, mas junto com o crescimento aumentaram também os problemas. Segundo Porto,

Sua atuação teve, segundo os habitantes de Pinhão, consequências diversas: por um lado, provocou o crescimento populacional do atual município, o aquecimento da economia – com a compra de pinheiros (que em vários casos se transmutou em compra de terras) e a criação de número significativo de empregos em suas serrarias –, o aumento da população urbana; por outro, intensificou processos de expropriação territorial de moradores rurais, bem como os conflitos e a violência no campo. São inúmeras as memórias da atuação dos jagunços e “guardas” da madeireira na intimidação dos membros das comunidades tradicionais. (2013, p. 144).

Sobre isso, Ayoub relata:

Os jagunços são marcados nas memórias da população local como os responsáveis pela queima de casas e de paióis daqueles que a madeireira tentava tirar das terras. Também organizavam tiroteios contra as casas das pessoas, e tocaias em estradas, a fim de assassinar o sujeito que não queria deixar suas terras, ou não se sujeitava aos contratos que a empresa fazia a população assinar. Nesses embates com jagunços, há diversas histórias de assassinatos, tanto de posseiros, quanto de guardas da empresa. Histórias de crianças que morreram queimadas em paióis também são lembradas. (AYOUB, 2013, p.11).

A disputa pela terra se estende até os dias de hoje, culminando muitas vezes na morte dos chamados sem-terra, que estão ocupando terras improdutivas, porém algumas delas pertencentes aos Zattar, onde há plantações de pinos. Santos (2003), quando nos fala sobre o território, ressalta que esse é o espaço de produção da vida, parte “usada pela população”, pois um território se constitui de “chão” e de “pessoas”, e não de terra vazia. Corroborando com o que nos diz Santos (2003), o Estatuto da Terra, lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, estabelece o direito à terra como meio de subsistência.

A história do Pinhão é marcada por conflitos e sangue. Atualmente, a história se repete, e vidas continuam sendo trocadas por riquezas; esse é o preço do sistema capitalista. Segundo Boff (2015),

A fúria da acumulação capitalista alcançou os níveis mais altos de sua história. Praticamente 1% da população rica mundial controla cerca de 90% de todas as riquezas. 85 opulentos, conforme a séria ONG *Oxfam Intermon*, de 2014, têm dinheiro igual a 3,5 bilhões de pobres do mundo. O grau de irracionalidade e também de desumanidade do sistema falam por si. Vivemos tempos de explícita barbárie.

Como Boff nos mostra, vivemos dias de barbárie, nos quais as pessoas são capazes de coisas horríveis em prol de obter riqueza e lucro: matam, escravizam,

consomem desnecessariamente, e não se percebem, não param para refletir, apenas vivem seus dias de maneira desumana, escravizadas por um sistema cruel.

3.3.1 A transformação do Distrito em Município

A emancipação política do município de Pinhão tem seu início nos anos de 1960. A empresa do Zattar, ainda que de maneira cruel, defendendo interesses próprios, contribuiu para que esse movimento acontecesse:

Na Zattarlândia, a serraria, seus equipamentos, os homens e suas famílias não só criaram uma cidade. Duas décadas depois, as raízes fincadas em Pinhão prenunciavam sua emancipação política. Pinhão desgarrou-se de Guarapuava e virou município em 1964. (MONTEIRO, 2008, p.39).

O processo que culminou na emancipação do município teve seu início com a elaboração de um abaixo-assinado com assinaturas da população, elaborado pelos pinhãoenses Renato Ferreira Passos, Decimar Cordeiro, Sebastião Passos Ferreira e João Gonçalves, que resolveram formar a comissão que lutaria pela emancipação.

A nós que aqui vivemos e laboramos, não importa que a cidade de Guarapuava fique mais bela [...] com suas luzes fluorescentes, para agradar a vista dos forasteiros que por lá aportam, quando nosso lume é ainda o antigo lampião a querosene.[...] Sendo criado o Município de Pinhão [...] o nosso dinheiro será gasto aqui mesmo, em obras dentro do nosso território [...]. Portanto, avante companheiros. Chegou a hora da nossa independência. (Trecho do Manifesto distribuído ao povo dos Distritos de Pinhão e Pedro Lustosa em 15 de outubro de 1963. PASSOS, 1992).

Segundo Passos⁴¹ (2015), “Esse documento solicitava aos deputados estaduais João Mansur e João de Mattos Leão a criação de um projeto de lei solicitando a emancipação do município de Pinhão”. O momento de emancipação é marcado por tensões políticas, sendo assim descrito por Sampietro:

O deputado João de Mattos Leão, visando evitar o desgaste com os eleitores de Guarapuava, não quis aparecer como autor do projeto de lei, mas deu todo o apoio para a aprovação da lei e depois para a sanção pelo Governador do Estado. Vale ressaltar que o deputado apresentava interesses no futuro município, pois tinha negócios por aqui. E com isso, a lei foi aprovada sem delongas, criando assim o município de Pinhão. O prefeito de Guarapuava da época ficou descontente e alegou que o município não tinha condições para se sustentar. Mas no dia 15 de fevereiro de 1964, o governador Nei

⁴¹ Entrevista concedida à autora em 15 de abril de 2015.

Braga sancionou a Lei que criava o município. (SAMPIETRO, 2011, p. 17).

No dia 15 de fevereiro de 1964, o município de Pinhão foi desmembrado do município de Guarapuava pela lei estadual nº 4823:

Em 31 de março daquele mesmo ano, um movimento revolucionário⁴² depôs o Presidente da República João Goulart, e as eleições municipais de Pinhão, que estavam marcadas para a mesma data, foram adiadas. A Justiça Eleitoral, após sete meses, marcou a data das eleições para 6 de dezembro daquele ano. No dia 18 de outubro de 1964, foi realizada a convenção de dois partidos para escolher os candidatos dos cargos de prefeito e vereadores do município, onde foi escolhido o nome de senhor Dário A. Ribeiro como único candidato pelos dois partidos para disputar a eleição. No entanto, no dia seguinte a essa convenção, vieram para Pinhão os deputados João de Mattos Leão, Moacir Silvestri e João Mansur, os quais pretendiam que o prefeito a ser escolhido fosse o Sr. Ozires Seiler Roriz, que na época era gerente das indústrias João José Zattar, tendo como vice o Sr. Juvenal Estefanes. (SAMPIETRO, 2011, p. 18).

No dia 6 de dezembro de 1964, ocorreram as eleições municipais, prevalecendo o desejo dos deputados e da indústria; os eleitos tomariam posse no dia 15 de dezembro. No momento da posse, o Sr. Ozires demonstrou seu descontentamento, uma vez que não almejava o cargo de prefeito. Realizou um

⁴² Embora o autor chame o movimento de revolucionário, na verdade foi um golpe militar. “O golpe militar de 31 de março de 1964 tinha como objetivo evitar o avanço das organizações populares do Governo de João Goulart, acusado de comunista. Seu ponto de partida foi a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, quando o Congresso empossou temporariamente o presidente da Câmara, o deputado Ranieri Mazzili, pois o vice-presidente encontrava-se em viagem à China. Enquanto João Goulart iniciava sua viagem de volta, os ministros militares expediram um veto à posse de Jango, acusado de comunista. O impedimento violava a Constituição, e não foi aceito por vários segmentos da nação, que passou a se mobilizar. Manifestações e greves se espalharam pelo país. Diante da ameaça de guerra civil, foi feita no Congresso a proposta de Emenda Constitucional nº4, estabelecendo o regime parlamentarista no Brasil. Dessa forma, Goulart seria o presidente com poderes limitados. Jango aceitou a limitação de seus poderes, esperando recuperá-lo em momento oportuno. O Congresso votou e Goulart tomou posse no dia 7 de setembro de 1961. O Primeiro Ministro indicado foi o deputado Tancredo Neves. O parlamentarismo durou até janeiro de 1963, quando um plebiscito pôs fim ao curto período de parlamentarismo republicano. Em 1964, Jango resolve lançar suas polêmicas reformas de base. O presidente anunciava desapropriações de terras, nacionalização das refinarias de petróleo, reforma eleitoral (com o voto para analfabetos), reforma universitária, entre outras. A inflação chegou a atingir, em 1963, o índice de 73,5%. O presidente exigia uma nova constituição que acabasse com as estruturas arcaicas da sociedade brasileira. Os universitários atuavam por meio de suas organizações. A principal era a União Nacional dos Estudantes (UNE). Os comunistas de várias tendências, desenvolviam intenso trabalho de organização e mobilização popular, apesar de atuarem na ilegalidade. Diante do quadro de crescente agitação, os adversários do governo aceleraram a realização do golpe. No dia 31 de março de 1964 o presidente foi deposto, e as forças que tentaram reagir ao golpe sofreram dura repressão. Jango refugiou-se no Uruguai. Uma junta militar assumiu o controle do país. No dia 9 de abril foi decretado o Ato Institucional nº 1, dando poderes ao Congresso para eleger o novo presidente. O escolhido foi o general Humberto de Alencar Castelo Branco, que havia sido chefe do estado-maior do Exército. Era apenas o início da interferência militar na gestão política da sociedade brasileira”. (O GOLPE..., 2016).

discurso afirmando que esse não era o seu desejo, retornando ao cargo de gerente da Indústria Zattar, em Bom Retiro. Fica clara aqui a relação entre política e poder econômico, que caracterizou desde o início a criação do município. Passados 90 dias, os vereadores reuniram-se e então cassaram o mandato do prefeito por abandono do cargo, empossando em seu lugar o vice-prefeito Juvenal Estefanes.

Figura 7 – Foto da rua Francisco Dellê, tirada da Torre da Antiga Matriz do Divino Espírito Santo, em 1969



Fonte: <http://www.camarapinhao.com.br/imagens_historico.htm>.

Em 1965, o município de Pinhão era dividido em 4 distritos: Pedro Lustosa, Faxinal do Céu, Pinhalzinho e Bom Retiro, conforme lei estadual nº 5149, de 07 de junho de 1965.

A década de 1970 foi marcada por muitos conflitos em busca de controle, reforçando assim que no território existem fortes relações de poder, como afirma Raffestin (1993):

Cada empresa, porém, utiliza o território em função dos seus fins próprios e exclusivamente em função desses fins. As empresas apenas têm olhos para os seus próprios objetivos e são cegas para tudo o mais. Desse modo, quanto mais racionais forem as regras de sua ação individual tanto menos tais regras serão respeitadas do entorno econômico, social, político, cultural, moral ou geográfico, funcionando, as mais das vezes, como um elemento de perturbação e mesmo de desordem. Nesse movimento, tudo que existia anteriormente à instalação dessas empresas hegemônicas é convidado a adaptar-se às suas formas de ser e de agir, mesmo que provoque, no entorno preexistente, grandes distorções, inclusive a quebra da solidariedade social [...] Pode-se dizer então que, em última análise, a competitividade acaba por destruir as antigas

solidariedades, frequentemente horizontais, e por impor uma solidariedade vertical, cujo epicentro é a empresa hegemônica, localmente obediente a interesses globais mais poderosos e, desse modo, indiferente ao entorno. (SANTOS, 2003, p. 85).

A empresa defendia interesses próprios em busca de um controle do território e não se preocupava com as pessoas ou seu entorno, mas tão somente em adquirir posses. Segundo Porto,

Intensificaram-se as ações de funcionários da madeireira no confisco da produção agrícola e extrativista dos habitantes locais e morte de animais de criação, sua presença ostensiva e intimidatória no entorno das moradias, e, nos casos extremos, o incêndio de casas e paióis e as ameaças de morte. Também neste momento, a empresa passou a vender terras para descendentes de gaúchos do Paraná – em geral filhos não herdeiros de camponeses –, que têm uma dinâmica produtiva distinta (o que traz dificuldades na convivência, principalmente com relação ao sistema de criação de animais soltos). Estes, contudo, também se tornam posseiros, pois processos anteriores de hipoteca de terras pela empresa impediram a regularização da venda das terras. (2013, p. 145).

Em 1987, após diversos problemas entre a indústria e os moradores do município, foi instituída a AFATRUP (Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão), movimento que reunia os posseiros, os quais tinham apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT):

Nesse contexto, a construção e adoção da identidade de posseiro para definir uma coletividade que tem em comum o fato de se considerar, de algum modo, lesada pela empresa, se vincula a um ideal segundo o qual é a posse da terra que define seus verdadeiros donos, e não necessariamente a documentação. Posseiro, então, é um termo que, em Pinhão, abriga uma série de sujeitos em diferentes situações de conflito com a madeireira. Assim, identificaram-se como posseiros sujeitos que viviam na zona rural do município e que foram expropriados de suas terras pelas Indústrias Zattar. Também são posseiros sujeitos vindos de fora de Pinhão, que compraram terras da madeireira, mas não conseguiram obter suas escrituras devido a pendências jurídicas da própria empresa. Além destes, pessoas que se engajaram em um processo de reocupação das áreas tomadas pela firma também se uniram ao Movimento de Posseiros. E, finalmente, indivíduos que pertenciam aos quadros da empresa madeireira também se tornaram posseiros, quando a Zattar entrou em decadência nos anos 1990. O Movimento chegou a contar com cerca de 800 famílias, algo em torno de 3.000 indivíduos, marcados por suas inserções distintas nessa organização social. (PORTO, 2013, p.145-146).

Nesse período os conflitos eram intensos, a Assembleia Legislativa do Paraná constituiu uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para averiguar os casos ocorridos no município. (PORTO, 2013).

No dia 04 de setembro de 1994, a Comissão Pastoral da Terra realizou a IX Romaria da Terra, em Pinhão, com o tema “Tomem Posse da Terra e Habitem Nela”. Nesse momento, o município de Pinhão contava com cerca de 2.000 famílias de posseiros que lutavam bravamente desde a década de 1950 e resistiam à fúria das madeireiras que, além de desmatar as grandes e últimas reservas de pinheiros do Paraná, utilizavam força para expulsar os posseiros que lá viviam. A realidade desses posseiros ficou marcada pela dura luta cheia de violência travada por pistoleiros (PORTO, 2013). Segundo Valcarenghi (2013, p. 87), “A Romaria aconteceu para celebrar a dor, mas também as conquistas e esperanças dos pobres da terra, na dura realidade das famílias de posseiros de Pinhão.”

Atualmente, a madeireira Zattar se encontra em situação de endividamento, enfrentando severas dificuldades para sanar suas dívidas, em razão da diminuição de sua atuação e trabalho no município. Enfrenta também a luta pela terra, movendo processos de reintegração de posse contra os posseiros.

No local onde se encontravam instaladas suas vilas e madeireiras, hoje está praticamente tudo abandonado. Podemos citar como exemplo desse declínio a principal vila, Zattarlândia, que no Censo Demográfico de **1991** possuía **690** moradores; no ano de **2000**, sua população contava **281** moradores; e, em **2010**, apenas **80** moradores ainda permaneciam no local. (PORTO, 2013). As fotos a seguir evidenciam que o cenário que se tem é de total abandono:

Figura 8 – Casa em Zattarlândia (2015)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Figura 9 – Zattarlândia, atualmente

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Atualmente, na localidade onde estava instalada a madeireira Zattarlândia, funciona a Escola Estadual do Campo São José. Em entrevista, a diretora fala sobre a realidade da escola:

Bom, os alunos que frequentam a escola e moram aqui são muito poucos, vem mais das redondezas Silvério, Barreiro, Poço Grande. Para vir eles utilizam o transporte escolar; hoje a escola tem 178 alunos de ensino fundamental e médio, temos pouca evasão. E contamos com o Programa Mais Educação, com 4 oficinas e o Preparatório para o vestibular.

Não tem indisciplina, nem violência, o problema que enfrentamos atualmente é não conseguir recursos para a escola, ficamos esquecidos. Um exemplo é a quadra, agora saiu uma emenda parlamentar com uma verba para nossa quadra, mas não sei quando será construída. O governo não investe aqui.

Recebemos merenda escolar regularmente, pois muitos alunos nossos saem cedo ainda com o tempo escuro de casa. Alguns nem comem antes de vir. Então a primeira refeição é na escola às 10 horas; merenda não dá para reclamar. Quanto aos materiais didáticos, temos graças aos programas dos quais participamos, como o Mais educação, que tem verba para investimento, caso contrário não sei como seria, ficaríamos esquecidos, como tudo por aqui. Temos acesso à internet, porém ela é lenta.

Com relação aos pais, hoje tem um evento aqui na localidade com a participação da comunidade escolar; os pais não participam muito, acredito que 30% comparecem à escola. Nas reuniões, eles vêm, o problema é o transporte escolar, por ser muito longe eles não conseguem vir. Tem localidade que é de difícil acesso; temos 178 alunos, 170 vêm para a escola com transporte escolar. Os alunos que moram mais distantes vêm de 30 km, para o pais virem para escola o aluno precisa ficar em casa. Como nossa prioridade é o aluno, os pais participam pouco. (DIRETORA⁴³, 2015).

⁴³ Entrevista concedida à autora em 26 de abril de 2015.

Figura 10 – Quadra da Escola Estadual do Campo São José



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Também foi entrevistada a senhora “Maria”, que trabalha na escola como zeladora e vive há muitos anos na localidade, desde a época em que a Zattarlândia funcionava com todo fervor. Ela relata que:

Quando tinha a Zattarlândia era muito bom, tinha muito emprego, tudo o que tinha aqui era da firma, não precisava sair lá fora para comprar, era tudo da firma mesmo, tinha farmácia, médico, mercado, as pessoas vinham dos matos comprar no armazém do Zattar. Para os funcionários, ele criou uma moeda, com o nome de Boró; casa para os funcionários conforme o cargo exercido: a casa do gerente era grande e se destacava em relação a dos outros funcionários, era diferente, maior e mais bonita. Até cinema nós tínhamos, emprego para os homens, e para as mulheres, a limpeza da casa dos patrões. As patroas eram boas, quando vinham de Curitiba traziam tudo novo, lençol, pano de prato, toalha de banho e cobertor; quando retornavam a Curitiba, deixavam tudo para as empregadas, sempre foram bons patrões. Daí passou um tempo e começou a cair. Quando veio a lei que não podia cortar pinheiro e imbuia, a firma começou a quebrar, porque vivia do Pinheiro e da Imbuia. Eles passaram a lidar com o Pinus, mas o pinus não deu muito lucro. Os donos mais velhos foram morrendo, foram ficando os filhos, então foi acabando e por fim terminou tudo o Zattar. (MARIA⁴⁴, 2015).

Na fala da dona Maria percebe-se que, apesar das dificuldades enfrentadas na época pelas perseguições, mortes, entre outras atitudes de manipulação e extorsão, existia, por parte dos moradores, certo conformismo em razão de algumas comodidades que a empresa franqueava aos moradores, ainda que em benefício próprio, e do próprio controle que a firma exercia sobre a população, o que de certa

⁴⁴ Entrevista concedida à autora em 26 de abril de 2015.

forma gerava submissão e gratidão, estabelecendo uma relação de segurança entre o proprietário e o empregado.

Uma relação de poder tão grande exercida pelos patrões, ainda que permeada por tantas formas de exploração, fazia com que as pessoas não se sentissem exploradas e, por consequência, nem cultivassem o desejo de se libertar. Muitas vezes, nem mesmo o queriam, pois não saberiam viver de maneira independente; aprenderam que as relações de poder são como o ditado popular: “manda quem pode, obedece quem precisa”. De certa forma, uma situação próxima àquela descrita por Garcia Júnior sobre a realidade vivida nos engenhos:

O que retém os moradores nos limites do engenho não é só a expectativa de um grito a lembrar que o senhor precisa deles, é toda esta vasta organização da vida social, envolvendo trabalho, residência, trocas materiais, práticas religiosas, festas, que se desenvolve dentro de seus limites e constitui uma espécie de força centrípeta que os atrai “naturalmente” para dentro do espaço dominado pelo poder do senhor, e limita os horizontes mentais (“uma geografia mínima”), desviando-os e isolando-os do mundo social mais abrangente. (GARCIA JR., 1990, p. 46).

A “fascinação” exercida pela empresa sobre os funcionários fez com que muitas pessoas vendessem suas terras para os seus proprietários e, na sequência, assinassem com a firma um contrato de trabalho, passando a integrar, a partir de então, o quadro de trabalhadores da madeireira, estabelecendo com ela uma relação de submissão, mas ao mesmo tempo de segurança.

Com o relato da dona Maria, percebe-se a divisão de trabalho que ocorria entre os funcionários: os que moravam distantes, em áreas de desmatamento, vinham uma vez por semana comprar seus mantimentos no armazém. Os sujeitos que moravam ao redor da madeireira possuíam alguns privilégios, de acordo com os serviços prestados ao patrão. O trabalho prestado determinava o valor do salário, bem como o padrão da casa em que residia com a família. Nessa relação, fica clara a questão de hierarquia existente dentro da empresa, situação que gerava uma disputa entre os funcionários, fazendo com que desempenhassem suas funções cada vez melhor para agradar o patrão, com o objetivo de atingir certa ascensão profissional.

Outra questão importante é a moeda instituída pela própria empresa:

O barracão da serraria nasceu pelas mãos desses homens, que trabalhavam descalços. Trabalhavam por duzentos e cinquenta réis a hora, que mais tarde, bem mais tarde, virariam boró, o dinheiro que

circulava nas vendas, armazém e farmácia de Zattarlândia. O boró, uma ideia de João José Zattar, considerada avançada para a época, tinha o mesmo valor de compra, um por um, da moeda então vigente, o cruzeiro. Os comerciantes, depois, trocavam na empresa os borós, com cores e valores diferentes, por dinheiro. “Ao invés de pagá-los com dinheiro, dávamos o boró. Eles iam no armazém, compravam, e o boró voltava para o escritório. Era melhor assim: um tanto em boró e o outro, em dinheiro”, diz Zuzo. (MONTEIRO, 2008, p.47-48).

Percebemos que, além de todas as instalações criadas para “suposto” benefício dos funcionários, a empresa possuía um sistema econômico próprio, a moeda, a qual utilizava para pagar seus trabalhadores. A moeda foi inventada por eles mesmos e sempre retornava para a empresa. Os trabalhadores compravam na farmácia ou nos armazéns da própria Zattarlândia, sem outra opção para gastar seu dinheiro. Assim, com o estabelecimento dessa moeda, as pessoas estavam limitadas a gastá-la dentro dos marcos de domínio da própria empresa.

Diante do quadro exposto, observamos que a instalação da empresa no município gerava certo sentimento de ambiguidade nos moradores em relação ao empreendimento, pois, ao mesmo tempo em que provocou expropriação de terras, violência e mortes, colocou o distrito, hoje município de Pinhão, no mapa do estado do Paraná. É interessante observar o discurso presente na memória dos antigos moradores: ao mesmo tempo em que o proprietário mandava queimar casas e assassinar pessoas, era considerado um homem bom, pois “ajudava” seus funcionários.

Atualmente, não existe mais essa estrutura relatada pelas pessoas; no local existem poucas casas habitadas em meio a várias construções de madeira abandonadas.

As estradas que ligavam uma serraria à outra não são mais fechadas com portões. Conforme relato dos antigos moradores, existiam portões e capangas. Ainda que fossem públicas, em dias de chuva ninguém transitava nas ruas, pois os portões eram fechados por ordem da empresa:

No meio da estrada o patrão construiu casas com porteiros; para passar de um local para o outro, as pessoas precisavam ser identificadas, dizer onde iam, que horas retornariam. Quando o porteiro resolvia não deixar a pessoa passar, ela obrigatoriamente fazia o retorno. A estrada fechava no período da noite e durante o tempo ruim também, ninguém podia reclamar, mesmo as pessoas que moravam em propriedades particulares que precisavam usar

essa estrada precisavam passar e esperar a boa vontade do porteiro. Ao todo eram 5 portões. (JOÃO⁴⁵, 2015).

Atualmente, a empresa ainda existe no município de Pinhão, onde mantém alguns terrenos de reflorestamento, porém toda aquela estrutura inicial não existe mais.

Na década de 1980, diversas terras da empresa estavam penhoradas, e a Zattarlândia se tornava um grande vazio. Com a falta de matéria-prima, não havia trabalho, o que fez com que uma grande massa de trabalhadores saísse de lá. Muitos deles já não tinham para onde ir, pois haviam vendido suas terras para lá residir, crentes de que aquela se consolidaria como uma grande cidade, geradora de riquezas para a sua população. (AYOUB, 2013, p.26).

Ainda há moradores na localidade de Santa Terezinha, esperando uma determinação judicial que dê fim às disputas sobre as suas propriedades; alguns residem no local, mas trabalham procuram trabalho em outras cidades para garantir a subsistência familiar.

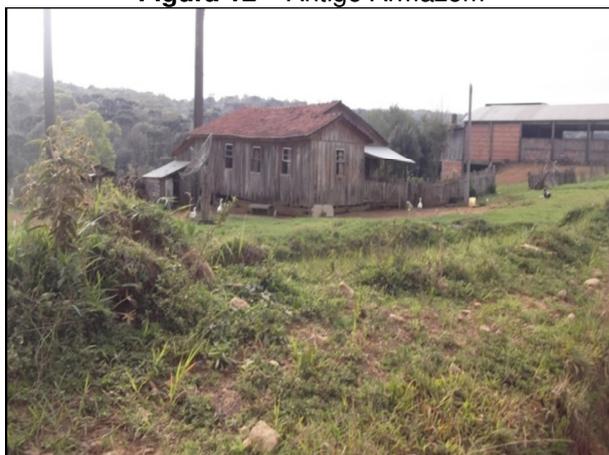
Figura 11 – Casa ocupada por antigos trabalhadores



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

⁴⁵ Entrevista concedida à autora no dia 03 de maio de 2015.

Figura 12 – Antigo Armazém



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2015).

Figura 13 – Antigas instalações da Madeireira Santa Terezinha



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Figura 14 – Casa do gerente da antiga serraria



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

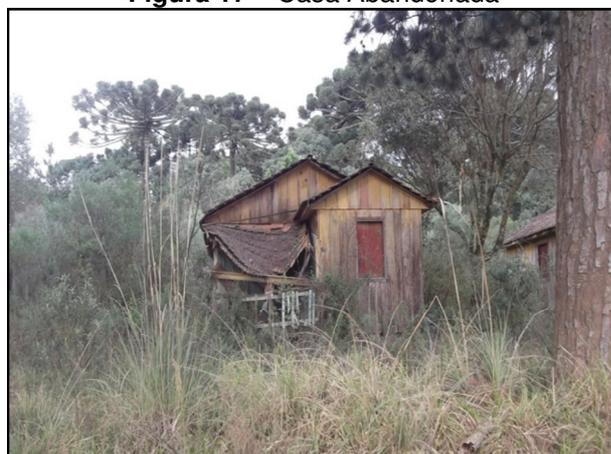
Figura 15 – Igreja

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

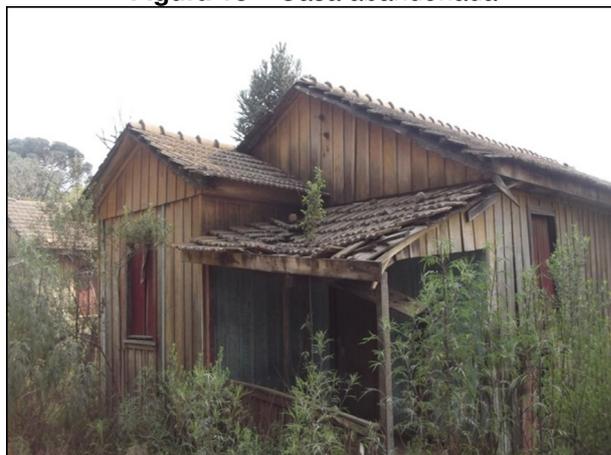
Algumas casas ainda possuem moradores, outras foram completamente abandonadas:

Figura 16 – Casas Abandonadas

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Figura 17 – Casa Abandonada

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Figura 18 – Casa abandonada

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

A empresa busca negociar parte do território com o INCRA, mas a negociação não alcança consenso entre as partes, dificultando a resolução dos entraves. A mobilização política também se diversificou com a presença de outros grupos políticos de luta pela terra, como o MST, MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e a Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses (PORTO, 2013).

No ano de 2015, 170 famílias “sem terra” que ocupavam uma área na localidade foram desalojadas por jagunços e policiais fortemente armados, inclusive com a presença de cães ferozes. Ainda que os ocupantes não tenham oferecido qualquer resistência, seus “ranchos” foram incendiados, e os seus pertences, todos destruídos. Conforme relato dos moradores, a ação foi realizada pela própria polícia, que nega os fatos, ou por pistoleiros da indústria. Os moradores voltaram a ocupar as terras assim que a polícia saiu de lá.

Segundo os acampados, embora já tenha sido acordada entre a indústria e o INCRA a destinação dessa terra para assentamento legal das famílias, o impasse está no valor da propriedade. De acordo com o relato de dona Sonia, em entrevista cedida à pesquisadora, o governo ofereceu R\$10.000,00 por alqueire, enquanto os diretores atuais da indústria não aceitam menos que R\$12.000,00, impasse que está retardando o processo de assentamento legal dessas famílias.

Segundo seu José, a pressão é necessária, e eles não têm medo da ação da polícia:

[...] o Miguelzinho Zattar veio aqui falar com nós e disse: falou bem dito pro INCRA pagar, só que eles estão pedindo R\$12.000,00 e o INCRA quer pagar R\$10.000,00, mas eles vão negociar. O

Miguelzinho é o neto do dono do Zattar, e eles querem negociar, mas o desacerto está em R\$2.000,00 o alqueire. Então nós vamos dar uma pressão no INCRA. Nós vamos ocupar as barragens, e é bastante gente do movimento, vamos ocupar três barragens daqui de Pinhão, tem mais duas que nós vamos ocupar para dar uma pressão no governo, e eles vão ter que ajudar nós a regularizar a terra. (JOSÉ, 2015⁴⁶).

A ação violenta de incêndio dos barracos no mês de agosto de 2014 trouxe muita destruição ao meio ambiente, na visão de dona Sonia, pois uma grande extensão de terras acabou atingida pelo fogo, que destruiu pinheiros e matou os animais que viviam em seu habitat natural.

Eu sou nascida aqui no Pinhão, e toda minha família também. Quando nós soubemos que a polícia e os jagunços viriam, nós abandonamos os barracos, por isso não houve violência, mas quando voltamos estava tudo destruído. Nós vamos ficar aqui em cima da área, vamos voltar os 170, e está vindo mais gente, vamos ficar aqui. Nós ocupamos essas terras porque o Zattar nunca pagou imposto, está em dívida com o governo e nós ocupamos para plantar feijão, milho. Nós recebemos a informação do INCRA, por isso ocupamos a terra, não queremos vender a terra, e sim o mantimento que vamos plantar aqui. Me criei na lavoura e criei meus filhos; eu quero continuar aqui. (SONIA⁴⁷, 2015).

Outro prejuízo elencado pela senhora entrevistada refere-se à educação das crianças. Ao ser questionada sobre as crianças que estão vivendo no acampamento, o que elas fazem, se frequentam a escola, como elas estão sendo tratadas, responde:

As crianças pequenas ficam por aqui, no acampamento, elas não vão para a escola, acompanham os pais na luta; já com as crianças maiores, no começo nós sofremos demais para mandar as crianças para a aula, porque tinha o transporte, mas ele não transportava as crianças nos colégios que era para ir, daí nós corremos atrás: eu corri três dias para colocar minha menina na escola Santa Terezinha, e daí os todos foram conseguindo também. Só que vem o transporte de lá, solta as crianças numa altura da estrada, solta as crianças ali até outro ônibus vir pegar para trazer. Eu tô preocupada porque existe um perigo de elas ficarem lá até esse outro ônibus chegar, de acontecer até um acidente com as crianças lá. Tinha que ter um ônibus que pegasse as crianças lá e deixasse aqui no acampamento, para não dar preocupações para nós. E quando temos que abandonar o acampamento, as crianças ficam perdendo aula, mas não tem outro jeito. (SONIA, 2015).

⁴⁶ Entrevistas cedida à autora em 12 de setembro de 2014.

⁴⁷ Entrevista concedida à autora em 12 de setembro de 2014.

Figura 19 – Bandeira do MST



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Figura 20 – Casal reconstruindo barraco



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Figura 21 – Moradia destruída



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Figura 22 – Marcas da destruição

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Pelo exposto até aqui, constata-se que a história do município de Pinhão está vinculada à luta pela terra e a condições de permanência, desde o momento da sua constituição até os dias atuais.

3.3.2 O município nos dias de hoje

Atualmente, o município possui uma população de 30.208 pessoas, das quais 15.317 residem na zona urbana, e 14.891, na zona rural. Segundo dados do INCRA (2015), o município possui quatro assentamentos e dez acampamentos. O Assentamento Faxinal dos Ribeiros Quinhão 1-G, criado em 22 de dezembro de 1999, possui 88 famílias assentadas e está inserido no Programa Terra Forte.⁴⁸

O município de Pinhão conta com pequenas propriedades, áreas de acampamento, áreas de assentamentos e grandes áreas de terras nas mãos de poucas pessoas, grandes proprietários, imigrantes (alemães, japoneses) e migrantes (muitos gaúchos) que, ao chegarem ao município, encontraram um povo sofrido e descrente, que lhes vendeu suas terras e fugiu da violência que existia na época. Outros fatores para o abandono das terras estão relacionados à: desvalorização monetária das propriedades, falta de recursos para investimento e pouco interesse dos herdeiros (PORTO, 2013).

⁴⁸ “**Terra Forte** – Programa de Agroindustrialização em Assentamentos da Reforma Agrária, que tem por objetivo financiar a implantação e a modernização de empreendimentos coletivos agroindustriais em assentamentos da reforma agrária. O programa contará com recursos financeiros não reembolsáveis da ordem de R\$ 300 milhões, promovendo a inclusão sócio produtiva de assentados da reforma agrária em todo o território nacional.” (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2013).

Atualmente, o município produz em grande escala soja, batata, milho, cevada e trigo, cultivados em extensas áreas de campo, uma vez que grande parte da terra sofreu desmatamentos significativos ao longo dos anos. Pequenos agricultores produzem para sua subsistência e para abastecer o comércio local. A Prefeitura Municipal possui um programa dirigido às pequenas propriedades, com distribuição de calcário, análise de solo e distribuição de sementes (PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHÃO, 2015).

Outra fonte significativa de renda do município é a plantação e industrialização de erva-mate. O município conta com grandes ervais nativos, e o hábito de produzir erva para consumo próprio de chimarrão despertou nos moradores interesse de produzir a erva também para venda. Antigamente, a erva que restava do consumo era vendida para indústrias em municípios vizinhos; hoje o município produz, industrializa e exporta erva-mate (PORTO, 2013).

A pecuária também tem seu espaço no município; muitas fazendas trabalham com animais, criando e vendendo suas produções. A prefeitura também possui programas para auxiliar o pequeno produtor, tais como inseminação de gado leiteiro e auxílio na silagem, além de um programa recém-criado, chamado “porteira adentro”, em que a prefeitura disponibiliza trator para auxiliar o pequeno produtor. No município de Pinhão há criação de equinos, galináceos, ovinos, suínos, asininos, bubalinos, caprinos, muares, ovinos tosquiados e vacas ordenhadas (PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHÃO, 2015).

Outra fonte de renda são os *royalties* recebidos das três usinas hidrelétricas instaladas no município. A **Usina Fundão**, inaugurada em 28 de junho de 2006, localiza-se entre Pinhão e Foz do Jordão. O município recebe poucos *royalties*, pois a maior parte da estrutura fica instalada no município de Foz do Jordão.

Figura 23 – Usina hidrelétrica Fundão



Fonte: <<http://www.copel.com/hpcopel/root/nivel2.jsp?endereco=%2Fhpcopel%2Froot%2Fpagcopel2.nsf%2F044b34faa7cc1143032570bd0059aa29%2Fe307f2c9b2edc56303257412004fdb91>>.

A **Usina Santa Clara** foi inaugurada no dia 30 de setembro de 2005. Localizada entre os municípios de Pinhão e Cândói, sua estrutura fica em sua maioria localizada em Pinhão, representando a maior porcentagem de *royalties* recebidos pelo município.

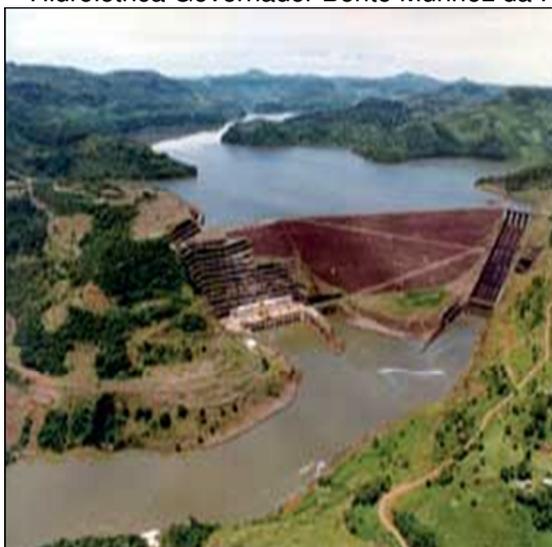
Figura 24 – Usina hidrelétrica Santa Clara



Fonte: <<http://www.copel.com/hpcopel/root/nivel2.jsp?endereco=%2Fhpcopel%2Froot%2Fpagcopel2.nsf%2F044b34faa7cc1143032570bd0059aa29%2Fe307f2c9b2edc56303257412004fdb91>>.

No ano de 1980, foi inaugurada a **Hidrelétrica Governador Bento Munhoz da Rocha Netto**, que recebeu esse nome em homenagem ao governador do estado do Paraná nos anos de 1951 a 1955. Anteriormente, a usina era denominada Foz do Areia. Segundo dados da Copel (2015), a usina “possui a potência de 1.676 mw, equipada com unidades geradoras que eram então as maiores existentes no Brasil.”

Figura 25 – Hidrelétrica Governador Bento Munhoz da Rocha Netto



Fonte: <<http://www.copel.com/hpcopel/root/nivel2.jsp?endereco=%2Fhpcopel%2Froot%2Fpagcopel2.nsf%2F044b34faa7cc1143032570bd0059aa29%2Fe307f2c9b2edc56303257412004fdb91>>.

As usinas instaladas no município, ao mesmo tempo em que geram recursos, trouxeram ao município de Pinhão destruição ambiental, impacto negativo no meio ambiente, desapropriação injusta de terras e acúmulo de pessoas desempregadas ao término das obras. As construções ocorreram de maneira autoritária, conforme relata Passos (2006), citado Kolln (2008, p.11):

[...] a usina foi praticamente implantada à força “eles simplesmente chegaram, falaram que iam construir uma usina e não se preocuparam com as pessoas”. Por isso muitas pessoas tiveram que sair de suas casas e se mudar para outra cidade ou até mesmo região. “As famílias que sempre moraram ali, criaram seus filhos se viram obrigados e desocupar as casas às pressas e partir em busca do desconhecido.”

É importante salientar que a construção da usina Foz do Areia ocorreu durante a ditadura militar. Outro fato que contribuiu para o aumento da desaprovação popular com a obra foi o grande número de acidentes de trabalho. As medidas preventivas eram ignoradas, e quem se negasse a realizar um trabalho de alto risco era levado preso. Houve a construção de uma cadeia exclusivamente construída durante a implantação da obra (KOLLN, 2008).

Mais uma vez, a população encontrou-se dividida: ao mesmo tempo em que as usinas trouxeram o progresso, expulsaram a população nativa de suas casas; o progresso sendo valorizado mais do que as pessoas.

3.4 EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO

Com relação à educação, o município encontra-se longe de atingir a meta de extinção do analfabetismo ou de baixa escolarização. A taxa de analfabetismo do município, em 2010 (último levantamento realizado pelo atlas Brasil), atingiu 1,73% da população entre 11 e 14 anos; 1,72% da população entre 15 e 17 anos; 2,92% da população entre 18 e 24 anos, e 4,64% da população de 25 a 29 anos.

Percebemos um decréscimo preocupante na escolarização da população acima dos 18 anos, considerada jovem. Além do número significativo de analfabetos, muitos desistem dos estudos na fase inicial, pois conforme aumenta o grau de escolarização, aumentam os dados da desistência ou abandono. A porcentagem da população acima dos 25 anos que concluiu o Ensino Superior é de apenas 5,25% da população. A cidade não possui Universidades ou Faculdades; assim, para frequentar o Ensino Superior é necessário se deslocar para outros municípios, o mais próximo é Guarapuava, 60km distante de Pinhão.

O Ensino Médio foi concluído por 22,47% da população maior de 18 anos, e o Ensino Fundamental, por 38,14%.

Atualmente, o número total de analfabetos no município atinge um índice de 16% do total da população, quase o dobro da média nacional. Observamos que a taxa de analfabetismo no município é menor que a taxa nacional até a idade de 17 anos.

À medida que a idade da população avança, aumenta também a taxa de analfabetismo, fazendo com que as taxas do município ultrapassem a média nacional. Assim, quanto maior o grau de escolarização, menor o número de sujeitos nele inserido, como é o caso da pequena porcentagem de pessoas com Ensino Superior.

Quanto às escolas e Instituições de Educação Infantil, observa-se um dado curioso no município de Pinhão: as escolas implantadas na zona rural somam o dobro das escolas na zona urbana. Na zona urbana existem 7 escolas; dessas, 5 possuem turmas de Educação Infantil. Já das 19 escolas localizadas na zona rural, apenas 5 possuem turmas de pré-escola.

Na Educação Infantil, o número de **Centros Municipais de Educação Infantil** não é suficiente para atender as crianças do município; existe uma Instituição de Educação Infantil particular, cinco Centros Municipais de Educação

Infantil localizados na zona urbana, e apenas um, na zona rural. O número de vagas oferecidas pelos Centros Municipais de Educação Infantil atinge **290** vagas, e o número de crianças em idade de frequentá-los é de **1.998**. Segundo dados do Guia Paraná (2014), **1.708** crianças estão fora das Instituições de Educação Infantil. Observa-se que o fato de haver uma Instituição de Educação Infantil no campo não ameniza a situação em que se encontram as crianças, situação de invisibilidade e desprezo.

A porcentagem de crianças que frequentam o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, segundo dados do Atlas Brasil (2014), é de 90,93% das crianças com 6 anos; o número diminui conforme diminui a idade: 50%, na faixa etária entre 4 e 5 anos, e 23,09%, entre 0 e 3 anos.

Com relação à pré-escola, para crianças de 5 anos, existem 502 vagas distribuídas nas escolas; porém, existem 1.068 crianças em idade de frequentá-las, o que gera um déficit de 548 crianças fora das classes de pré-escola.

Alguns alunos que vivem no campo se deslocam até o município com o auxílio de transporte escolar, o que lhes permite participar das atividades desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil; porém, a maioria dos alunos que vivem no campo está privada desse direito por não haver condições de acesso até o CMEI, ou mesmo por falta de vagas.

Segundo o relato de uma das diretoras do Centro Municipal de Educação Infantil:

Não existe vaga para todas as crianças que residem no centro urbano; a demanda não é suficiente para sanar essa necessidade, [muito menos] para atender as crianças que moram no campo. O critério estabelecido para selecionar as crianças que frequentam os centros é a mãe estar empregada, pois assim ela não tem com quem deixar a criança, e nós somos praticamente obrigados a matricular. Não tem vaga para todos, e nós precisamos estabelecer alguns critérios de seleção, então achamos esse mais justo (DIRETORA⁴⁹).

Observa-se que há uma inversão: o direito da criança de frequentar a Instituição de Educação Infantil, garantido pela legislação, fica subsumido à necessidade de trabalho da mãe. Essa é uma realidade presente em muitas cidades do país, e podemos pensar que a situação precária de atendimento à criança tende a piorar, considerando que a Lei nº 12.796, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 2013, determina que, a partir de 2016, todas as crianças deverão ser

⁴⁹ Entrevista concedida à autora em 16 de abril de 2014.

matriculadas na pré-escola a partir dos quatro anos de idade. Em outras palavras, a mudança da legislação não é acompanhada da ampliação do atendimento na Educação Infantil.

Buscando compreender melhor como acontece a Educação Infantil no município de Pinhão, consultamos alguns documentos oficiais como os Projeto Político-Pedagógicos (PPP) utilizado nos CMEIs do município e também a bibliografia referente ao tema. Além disso, realizamos entrevistas com o atual prefeito (gestão 2013/2016) e um membro do Conselho Tutelar do município.

A importância que o poder público local confere à Educação Infantil para a formação da criança é explicitada pelo atual prefeito⁵⁰ do município de Pinhão neste relato:

A participação da criança na educação infantil é importante; quanto mais cedo melhor, até os estudiosos avaliaram nesse sentido: os resultados aparecem melhor, as crianças despertam, desenvolvem a criatividade. Eu entendo que é importante, os pais que levam seus filhos percebem o resultado num pequeno espaço de tempo, o quanto a criança evolui; tem muitas atividades, brinquedos criativos que estimula a criatividade da criança, um espaço que pode ser bastante lúdico, isso é muito importante e a criança se encanta. (OLIVEIRA⁵¹, 2016).

Mesmo conhecendo e constatando a importância da Educação Infantil para a criança, o prefeito cita algumas dificuldades enfrentadas atualmente:

Como gestor acho importante. A gente tem, claro, obviamente, dificuldades para poder se ajustar com essa realidade que o ministério da educação quer, e eu acredito que não está errado, precisa melhorar mesmo; pois, para um país se desenvolver, precisa investir forte na educação, né. O que pesa é o momento que estamos atravessando, estamos observando muitos cortes, inclusive na educação. Estamos apreensivos com a realidade que o Brasil está atravessando no momento; os cortes atingiram a saúde, a assistência social e atingiram também a educação. Então, para o município se ajustar, ter mais creches e escolas, especialmente centros de educação infantil, a carga para o município acaba sendo bastante grande, né. A obra física, ela é importante, mas não é onde você põe mais recurso; é no dia a dia, é para você tocar um centro de educação infantil: vai de 25 a 30 pessoas, profissionais, você precisa ter guardiões, merendeiras, zeladoras, professoras e aí os municípios estão passando um sufoco muito grande, e o Pinhão está nisso. (OLIVEIRA, 2016).

⁵⁰ Entrevista concedida à autora em 18 de março de 2016.

⁵¹ Entrevista concedida à autora em 18 de março de 2016. .

O prefeito reconhece que o investimento para o funcionamento de uma Instituição de Educação Infantil é bastante alto e, muitas vezes, o município enfrenta dificuldades em cumprir com os compromissos estabelecidos, especialmente referente à “folha de pagamento”, uma vez que essa ultrapassa o “índice prudencial”, chegando perto de “52 % da arrecadação do município”.

Outra dificuldade enfrentada pelo município refere-se à relação com o Estado e o Governo Federal, no que diz respeito ao financiamento da educação.

Os municípios, nessa distribuição de rendas entre os entes federados, estão ficando no prejuízo; hoje a concentração do que o país arrecada fica muito com a União, menos com os Estados e muito menos com os Municípios, e nós sofremos muito; às vezes a gente se bate para adquirir um terreno, como agora, para o novo centro de educação infantil, pagamos R\$600.000.00 no terreno - o município teve que pagar -, mais toda a parte documental, verificar se a matrícula está em dia. Aí a gente consegue e o governo divulga aquela obra como se fosse o paraíso; é importante, mas e o depois, tocar, como eu disse, a despesa com profissionais se torna alta. (OLIVEIRA, 2016).

Observa-se por parte do governo municipal uma preocupação em relação ao atendimento à criança, porém existem limitações para que o município possa executar obras e prestar efetivamente o atendimento. Nota-se uma preocupação, mas não existem ações para que esse quadro possa melhorar, ações que priorizem a criança. Há uma transferência de responsabilidades, e nenhuma instância, União, Estado ou Município assume, como se deve, a Educação Infantil nos municípios. Os maiores prejudicados são as crianças, que não têm seus direitos garantidos. Sem ter forças para lutar, ou também por desconhecimento, os pais muitas vezes consentem.

A seguir temos o depoimento de uma mãe cujo filho está na fila de espera do atendimento:

Não posso fazer nada, não tenho dinheiro para pagar escolinha e na creche pública não tem vaga, não posso cobrar, pois quando a gente não paga não tem como exigir... tenho que ir levando dessa forma. Hoje minha mãe fica com minha filha para eu trabalhar, mas ela tem idade avançada; estou esperando um dia, de certo chega minha vez... (MÃE DE CRIANÇA MENOR DE 3 ANOS⁵², 2015).

Os pais ou responsáveis parecem não entender que a Instituição de Educação Infantil pública é financiada por meio dos impostos, os quais pagamos diariamente em todos os produtos ou serviços que consumimos. Porém, é incutido

⁵² Entrevista concedida à autora em 13 de abril de 2015.

na mente das pessoas que a escola é gratuita, e por isso não há como exigí-la do poder público. As pessoas não cobram por desconhecimento, e ninguém faz questão de esclarecer e revelar o direito que “toda” criança tem em frequentar os Centros de Educação Infantil, direito garantido por lei, a mesma lei que estabelece critérios e normas para o funcionamento da instituição. É possível observar uma relação de submissão entre a população e seus governantes, submissão que vem se afirmando ao longo da história, caracterizando assim uma sociedade de classes.

Ao entrevistar o prefeito municipal de Pinhão sobre os convênios com o Estado e Distrito Federal, o gestor argumentou que:

O convênio do proinfância nós não utilizamos [...] Assim, o governo diz que faz isso, só que, na prática, para você acessar, a série de documentos que é pedida, é mais para não, entendeu [...] a gente acaba, às vezes [...] tentando outro tipo de operação de créditos, agora que também depende da STN - Secretaria do Tesouro Nacional, as exigências [...] é que nem eu falo: eles mesmo vão pedir uma certidão do tribunal do Estado do Paraná, que ateste que o senhor não está gastando mais do que arrecada. Já te impede. Vão pedir uma certidão que você já sabe que não tem, e não tem como você ter, se você está arrebitado [...] É uma das certidões, eles vão pedir [...] e são várias. E daí, como que vai acessar? (OLIVEIRA, 2016).

A parte burocrática, pela dificuldade que apresenta, é usada como justificativa, e mais uma vez quem sofre as consequências são as crianças. Na atual gestão, que iniciou no ano de 2013, foram construídos dois CMEIs; no entanto, somente um foi inaugurado, seis meses após o término da construção. Segundo o prefeito, a administração aguardava o mobiliário; o outro ainda não está mobiliado, mas nenhum dos dois encontra-se em funcionamento.

É importante ressaltar que após a aprovação da lei federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando a matrícula obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, muitos municípios brasileiros não conseguiram se adequar para atender a expansão do número de vagas, negligenciando assim o atendimento das crianças de zero a três anos. Sobre isso, manifesta-se o dirigente:

Em maio terá uma marcha a Brasília; acho que já deve ser a 12ª marcha anual dos prefeitos que acontece, e uma das bandeiras fortes da Associação dos Municípios do Paraná e da Associação Brasileira dos Municípios é no sentido da educação, de como o governo pensa que cada município se enquadre à nova realidade, que é importante, mas como arcar com isso, porque precisa de recurso, então tem que ir medindo cada passo. A gente está vivendo

um tempo diferente, de crise, a gente tem que ser comedido nos passos, procurar atender as demandas, nesse caso da educação, e aguardar, aguardar, não se mobilizar, neste sentido: pra gente saber como honrar esses compromissos, com o aumento de profissionais que precisa para tocar os centros de educação infantil. [...] Não conseguimos atingir o 100% na faixa etária de 6 anos, daí você acelera e vai cumprir como? A gente tem cobrado muito dos parlamentares, neste sentido, de que, quando for aprovar, analisar que condição que tá, e como vai cumprir, pois só criar a lei e ela ficar exequível, [...] fica difícil, pelo menos a curto prazo. Infelizmente não conseguimos cumprir. (OLIVEIRA, 2016).

Se existe negligência por vários fatores na zona urbana, como explicado acima, na zona rural o problema ainda é maior; geralmente o campo fica excluído desse processo. No município de Pinhão existe apenas um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no campo, o qual atende uma população que não mora especificamente no campo, e sim em um distrito do município, o qual é caracterizado como campo, conforme definição do IBGE:

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação aos domicílios, para o Censo Demográfico, identifica duas situações: a) em “situação urbana” estão os domicílios que se localizam em áreas urbanizadas ou não, correspondentes às Cidades (sedes municipais), às Vilas (sedes distritais) ou às Áreas Urbanas Isoladas; b) em “situação rural” estão os domicílios que se localizam fora dos limites acima definidos, inclusive os Aglomerados Rurais de Extensão Urbana, os Povoados e os Núcleos.⁵³

A população atendida no CMEI Santa Maria são os filhos dos funcionários da COPEL (Companhia Paranaense de Energia) que vivem na vila da empresa e também filhos de operários que formaram essa vila durante a construção da barragem e por lá ficaram.

Conforme relatamos acima, a construção da usina, ao mesmo tempo em que expulsou os nativos, trouxe muitos trabalhadores da construção civil, que ao término da obra ganharam da usina um terreno e lá permanecem até hoje. Pela dificuldade de emprego, muitos homens vão trabalhar fora do município, deixando a família na terra; alguns abandonam totalmente suas famílias (ADRIANA⁵⁴, 2015).

⁵³ PROCESSOS Nº 1337/2009 e Nº 330/2010. PROTOCOLOS Nº 10.146.648-5 e Nº 10.345.051-9 PARECER CEE/CEB Nº 1011/10, APROVADO EM 06/10/10. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ ESTADO DO PARANÁ ASSUNTO: Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo.

⁵⁴ Entrevista concedida à autora em 21 de março de 2015.

Existem duas realidades bem distintas, identificadas pelos entrevistados: a das crianças que vivem do “lado de dentro da cancela” (COPEL), filhos de funcionários da empresa, e a das crianças que vivem do “lado de fora da cancela” (Comunidade Santa Maria), filhos de ex-operários da companhia que hoje trabalham em outros locais. Duas realidades bem diferentes, separadas por uma cancela:

Atendemos uma comunidade que tem uma certa ambiguidade, naquele recanto do nosso município de Pinhão. Você tem, de um lado da cancela que adentra a parte da vila da COPEL, as pessoas com padrão de vida de um nível, e do lado de cá da cancela, bem diferente, você tem pessoal com PIB - Produto Interno Bruto, relativamente alto naquela comunidade, que não é problema nenhum, é só uma constatação que a gente está fazendo, e tem o PIB pra lá e o pobre pra cá da cancela, e a gente atende lá a todos, mas, a maioria desse pessoal da Vila Maria daquela região, pessoal bem carente, pessoal que é remanescente do tempo que foi construído a usina, o povoado acabou se aglomerando naquela localidade e permanecendo por ali. Então tem uma miscigenação bem interessante das pessoas remanescentes que eram mais nativos e outros, que vieram de todo país, constituíram suas famílias ali e foram vivendo no pós-construção da usina. Ficou mais difícil, de certa forma, e as famílias acabam tocando sua vida ali, e a gente se preocupa com tudo isso, vê naquelas crianças a esperança sempre de dias melhores. (OLIVEIRA, 2016).

Algumas crianças que vivem próximas à zona urbana utilizam o transporte escolar para frequentar os Centros de Educação Infantil, porém, a prioridade do transporte é para alunos do Ensino Fundamental, em função do recurso limitado. Existe uma parceria entre estado e município, pois os alunos frequentam o Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos; a despesa por 20 dias letivos é de R\$ 400.000,00, gastos com o transporte terceirizado, em 80 linhas (percursos realizados pelo ônibus diariamente). Pinhão tem quase 6.000 Km de estradas, é um dos maiores municípios do Paraná em extensão de terra. A arrecadação do município, conforme o prefeito, é de cerca de R\$ 5,3 milhões mensais.

As “dificuldades” evidenciam a situação de invisibilidade da criança que vive no campo. Foi o reconhecimento dessa situação e a mobilização dos movimentos sociais, que denunciam a exclusão e a desigualdade no atendimento para as crianças que vivem no campo, o que levou à criação, em 2004, pelo Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC, para tratar das questões referentes à Educação do Campo.

Números alarmantes, como os revelados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2009), evidenciaram que menos de 30% das crianças residentes nas áreas rurais do Brasil estão matriculadas na Educação Infantil, levando os movimentos sociais a encapar uma luta por essas crianças que vivem isoladas dos centros urbanos.

As entrevistas realizadas indicam que as preocupações manifestadas nos documentos oficiais estão ainda limitadas ao formalismo das leis, as quais não conseguem sair do papel. Enquanto isso, o próprio município cria critérios para matricular crianças nos CMEIs, conforme nos relata o prefeito: “Para que a criança tenha acesso à Instituição de Educação Infantil, um dos critérios é que o pai e a mãe estejam trabalhando; nós pedimos uma comprovação de trabalho e às vezes [os pais] ficam aguardando na fila.” (OLIVEIRA, 2016).

Quando questionado sobre o fato de que a legislação indica que o direito deve ser da criança e não da mãe trabalhadora, responde: “Sei que não é certo, mas algum critério precisa ser utilizado, acaba priorizando a mãe. Poxa vida (pausa), pena que seja assim.” (OLIVEIRA, 2016).

Dentro desse critério estabelecido pelo município, as crianças que vivem no campo ficam excluídas do processo, pois os pais não têm vínculo formal de emprego; a maior parte trabalha como autônomo.

Na busca por compreender como as diversas instâncias municipais tratam a questão do direito ao atendimento na Educação Infantil das crianças de 0 a 5 anos, foram procurados outros interlocutores: representantes do Conselho Tutelar e do Núcleo Regional de Guarapuava, vinculado à SEED- Secretaria de Estado de Educação.

A seguir, o depoimento de uma conselheira tutelar do município sobre sua função e como é realizado o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos que vivem no campo:

Nosso trabalho é realizado basicamente atendendo a denúncias. Quando essas são realizadas, vamos até a localidade para constatar o que está acontecendo. São poucas as denúncias envolvendo as crianças nessa faixa etária; acontecem quando os pais levam para o campo e deixam a criança exposta a insetos, bichos ou chuva durante o trabalho, mas foi uma ou outra vez, pois no campo não há denúncias, uma questão cultural, eles não reclamam.

Já aconteceu de recebermos denúncias vindas das escolas, de crianças mais velhas. Aí, quando chegamos às localidades,

encontramos crianças pequenas sendo cuidadas por outras crianças, em condições terríveis; entregamos advertência aos pais, e, tendo reincidência, encaminhamos ao Ministério Público.

Quanto à falta de creches no campo, nunca recebemos nenhuma denúncia ou reclamatória. (CONSELHEIRA TUTELAR⁵⁵, 2016).

Quando questionada sobre a lei federal nº 12.796/2013, a qual determina que todas as crianças de quatro anos, a partir de 2016, deverão ter suas matrículas efetivadas, passando assim a frequentar obrigatoriamente as escolas, e qual seria a função do Conselho Tutelar na fiscalização do cumprimento dessa legislação, relata:

Como já relatamos, nós basicamente trabalhamos com denúncias; vamos aguardar a efetivação das matrículas para verificar o número de crianças que ficaram fora da escola. É importante a secretaria do município fazer esse levantamento e nos passar, pois as localidades são muito distantes, é difícil o acesso a essa informação, se não for por denúncia. No estado do Paraná tem a ficha do FICA56 a escola nos encaminha e aí tomamos as providências, notificamos os pais e, na reincidência, encaminhamos ao MP, mas quando o aluno não está na escola fica difícil. Mesmo sendo lei, nós sabemos que ela não se cumprirá, não em curto espaço de tempo; precisamos de recurso. (CONSELHEIRA TUTELAR, 2016).

A Ficha do FICA é utilizada somente para alunos que frequentam o Ensino Fundamental, alunos da Educação Infantil ficam fora desse controle. Mais uma vez, nos discursos, percebemos omissão por parte dos agentes públicos, explicada por vários fatores; não observamos vontade de mudar o quadro em que se encontra a educação no município, e sim a prática de soluções paliativas na tentativa de amenizar a situação de abandono e desprezo em que se encontram as crianças.

O município de Pinhão integra o Núcleo Regional de Guarapuava, vinculado à SEED – Secretaria de Estado de Educação. Quando questiono a representante da Educação Infantil sobre a relação do Estado com a Educação Infantil, responsabilidade do município, a entrevistada informa que:

Nossa função junto à educação infantil são várias, auxiliamos os municípios sempre que necessário, fiscalizamos os locais e instalações de educação infantil, ano passado fizemos algumas exposições de materiais, mas nossa função fica direcionada ao apoio

⁵⁵ Entrevista concedida à autora em 14 de abril de 2016.

⁵⁶ O programa FICA é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, representantes municipais, Conselhos Tutelares, Ministério Público, pais, alunos e comunidade para combater a evasão escolar nas escolas estaduais do Paraná.

Um dos instrumentos do programa é a Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA), utilizada para controlar a frequência dos alunos menores de dezoito anos do Ensino Fundamental e Médio. O principal agente do programa é o professor, que começa a agir quando constatar a ausência do aluno por cinco dias consecutivos ou sete dias alternados, no período de um mês. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2016).

pedagógico, e não muito à prática. Sempre que os municípios solicitam algo, estamos prontos a atender, mas é difícil quase nunca pedem nossa intervenção. (2016⁵⁷)

Durante a entrevista questionou-se sobre a falta de Instituições de Educação Infantil, pois é de conhecimento público esse direito, o qual está garantido no processo nº 1265/14, deliberação nº 02/14, aprovado em 03 de dezembro de 2014 pelo Conselho Estadual de Educação em favor do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, cujo assunto aborda normas e princípios para a Educação Infantil no sistema de ensino do estado do Paraná:

Art. 2.º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito inalienável das crianças do nascimento aos cinco anos de idade, a que o Estado tem o dever de atender em complementação à ação da família e da comunidade.

§ 1.º - A idade de finalização da Educação Infantil e ingresso no Ensino Fundamental deve obrigatoriamente respeitar a legislação vigente e as normas emanadas pelo Conselho Estadual de Educação, considerando a articulação necessária que se dará na etapa seguinte.

§ 2.º - A matrícula na Educação Infantil é obrigatória para todas as crianças a partir de 04 anos de idade. (PARANÁ, 2014).

A professora do Núcleo Regional de Educação (NRE), quando questionada sobre sua função e a atuação do Estado em relação à falta de vagas nas Instituições de Educação Infantil, responde:

Nós atuamos, nesses casos, quando tem denúncia; do município do Pinhão nunca aconteceu. Aconteceu em outro município do núcleo, houve uma denúncia de falta de vaga, ligamos para o município, conversamos na creche, eles fizeram um remanejamento e colocaram a criança, conseguimos resolver por aqui; caso contrário, se não tivéssemos resolvido, encaminharíamos ao Ministério Público, mas esse foi o único caso. Os pais não procuram, por não precisar da matrícula ou por desconhecimento, o que não deixa de ser um ponto positivo, pois não tem espaço para todos, infelizmente. (REPRESENTANTE DO NRE, 2016).

Diante de todos os depoimentos, a palavra que melhor resume o quadro é omissão, principalmente no tocante àqueles que poderiam lutar pela criança pequena, mas limitam-se a esperar denúncia dos pais para poder tomar qualquer atitude. Como já verificamos muitas vezes, os pais ou responsáveis desconhecem os direitos da criança, ainda que garantidos por lei; sem conhecê-los, não podem

⁵⁷ Entrevista concedida à autora em 10 de abril de 2016.

acionar os agentes públicos. Assim sendo, na prática, essas garantias acabam se distanciando de uma efetivação plena.

A situação apresentada pelos depoimentos dos entrevistados vai ao encontro da afirmação de Saviani (1997) em sua análise dos objetivos propostos pela LDB/96:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal, onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes, e por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação das forças que controlam o processo. (SAVIANI, 1997, p. 190).

O quadro em que se encontra a Educação Infantil no município de Pinhão vem reafirmar a pesquisa realizada pelo grupo que escreveu o documento “Oferta e demanda de Educação Infantil do Campo”, um quadro de “insuficiência, discriminação e precariedade”, reforçando a situação de abandono da criança em relação à Educação Infantil.

Além de levantar os problemas e as necessidades das crianças que vivem no campo, esta pesquisa visa dar visibilidade a elas e à realidade enfrentada atualmente por elas em relação à Educação Infantil. Observamos que o quadro encontrado no município de Pinhão não difere da realidade vivida por outras crianças do nosso país. As crianças que vivem no campo estão muitas vezes excluídas das Instituições de Educação Infantil, em razão da dificuldade de acesso e falta de transporte escolar. Agravando esse panorama, a formação de professores é descontextualizada da vida no campo, as estruturas físicas são precárias e há pouca preocupação dos agentes públicos em reverter a situação, entre outros fatores que devem despertar na população um olhar diferenciado para essas crianças que, como outras quaisquer, têm direito à educação.

No próximo capítulo, vamos discutir sobre o que dizem as famílias que vivem na área rural do município de Pinhão sobre a Instituição de Educação Infantil e a ausência dela.

4 O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL: O PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS

Em capítulos anteriores, observamos que o atendimento à criança proporcionado pelos municípios, no tocante à Educação Infantil, apresenta uma série de dificuldades, que vão desde a implantação de Instituições de Educação Infantil, até a participação das crianças nessas instituições. Percebe-se que as necessidades efetivas das crianças não se tornam prioridades, no que se refere ao atendimento oferecido pelos municípios. Uma década antes, Arroyo (2004) já alertava sobre a necessidade de superar tal situação:

Em relação ao campo, as memórias e representações sociais locais acabam por influenciar as políticas e dar rumos diferentes daqueles que, de fato, as crianças camponesas merecem e têm direito, pois, uma das funções de uma política pública deveria ser superar essas análises. Incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo, e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. (ARROYO, p. 92).

É importante destacar que os debates sobre a Educação do Campo acabaram contribuindo para uma ampliação de significado a respeito do próprio campo, que deixou de figurar como o lugar em que se produz alimentos para a população e passou a ser visto como um espaço, local onde existe vida, composto de sujeitos com suas particularidades e histórias próprias, as quais definem o território em que habitam. O conceito de território, tal como definido por Fernandes (2006), nos leva a compreensão de que:

É mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Pensando por essa perspectiva, os territórios são espaços geográficos, sociais e políticos, onde os sujeitos criam e colocam em prática seus projetos, visando o próprio desenvolvimento; são espaços de vida, em suma.

O território, antes de qualquer outra coisa, é relação social, é conflitualidade geografizada. O território é a expressão concreta e

abstrata do espaço apropriado, produzido. É formado, em sua multidimensionalidade, pelos atores sociais que o (re)definem constantemente em suas cotidianidades, num “campo de forças” relacionalmente emaranhado por poderes nas mais variadas intensidades e ritmos. Seria simplificarmos por demais o conceito de território ao analisar a partir de algumas de suas características. Mais uma vez insistimos, o território não é apenas chão e propriedade, é relação social. “Por meio de vínculos, por criações ou invenções humanas, através de práticas sociais, é que se produz território [...]” (EDUARDO, 2006, p.7).

Com base nesses princípios, constatamos que a Educação Infantil é um espaço educativo que constitui o território, no sentido de contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano. É nessa direção que Caldart (2004, p. 32) reafirma a importância das práticas educativas:

[...] reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos.

Uma das iniciativas dos movimentos sociais que ressaltava a importância das Instituições de Educação Infantil no campo foi protagonizada pelo Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e por movimentos feministas e de mulheres. Em 2011, com o intuito de garantir o direito da criança de frequentar as turmas de Educação Infantil, contribuindo assim para a autonomia econômica das mulheres, a Marcha das Margaridas⁵⁸ apresentou pauta com destaque à Educação Infantil do Campo.

De modo mais detalhado, as reivindicações que compunham a Pauta da Marcha Margaridas (2011) referentes às questões da Educação Infantil do Campo abrangiam:

- **criar as condições necessárias para assegurar às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo e da floresta** a implementação pelo

⁵⁸ A **Marcha das Margaridas** é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas e de mulheres. Movimento inspirado na líder sindical paraibana Margarida Maria Alves, assassinada em 1983 por conta de sua militância em favor dos direitos humanos e da classe trabalhadora. Antes de 2015, as Margaridas haviam marchado em 2000, 2003, 2007 e 2011. (PORTAL BRASIL, 2015).

Estado e o atendimento em período integral em **creches e escolas de Educação Infantil**, de modo a possibilitar a inserção produtiva e autonomia econômica das mulheres;

- criar e/ou ampliar os programas de expansão da oferta da Educação Infantil, com vistas à sua universalização, conforme preceitua a resolução CNE/CEB nº 02/2008 e do decreto presidencial nº 7532/2010;
- garantir a construção de escolas nas próprias comunidades rurais, principalmente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, evitando assim o incremento no transporte escolar para crianças pequenas;
- assegurar a pronta implementação do GT Interministerial, coordenado pelo MEC, com a participação dos movimentos sociais e objetivando a construção de critérios e referenciais para a construção de creches públicas no campo e na floresta. (BRASIL, 2014, p. 10-11, grifos nossos).

Como já mencionado, há dois documentos oficiais, fruto de lutas sociais, que legitimam tais reivindicações, a resolução CNE/CEB Nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e o Decreto Presidencial Nº 7532/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. No que diz respeito à Educação Infantil, a Marcha reivindicava junto ao Estado creches públicas de qualidade, em tempo integral, considerando os contextos e especificidades do campo.

Na ocasião, a Presidente Dilma Roussef, em resposta do governo federal a um dos itens da pauta da Marcha das Margaridas, instituiu a “criação de um grupo de trabalho interministerial para discutir critérios para implantação de Instituições de

Educação Infantil no campo, com o objetivo de oferecer às crianças que vivem nas comunidades rurais, creches públicas, com qualidade⁵⁹. (BRASIL, 2014, p. 11).

Criado pela portaria interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013, esse grupo tinha como objetivo apresentar propostas e critérios para a expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo, conforme decreto presidencial nº 7.352/2010.

Como resultados do trabalho foram instituídas algumas atribuições, as quais deverão ser cumpridas pelos Municípios, Estados e União, a saber:

- apresentar estratégias para a **expansão da política de Educação Infantil**, creche e pré-escola que contemplem mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e onze meses;
- estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da Educação Infantil e da Educação do Campo;
- propor **alterações na política de formação de professores da Educação Infantil** para contemplar as especificidades do campo;
- monitorar a expansão da Educação Infantil no Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – **PROINFÂNCIA**;
- recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo.(BRASIL, 2014, p. 3, grifos nossos).

⁵⁹ O GTI coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com apoio técnico da Secretaria de Educação Básica – SEB, ambas do Ministério da Educação – MEC. Também participaram representantes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – MEC/FNDE; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UCME; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; Articulação de Mulheres Brasileiras – AMB; e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB e colaboradores na área da educação do campo (Prof^a Ana Corina Spada – UFT/UNB) e na área da Educação Infantil do Campo (Prof^a Ana Paula Soares da Silva – USP/RP).

O movimento social de luta pelos direitos das crianças mostrou a necessidade de proporcionar acesso a espaços acolhedores para o desenvolvimento da criança, considerando a escola como um desses espaços. Quinteiro e Carvalho (2012, p. 126), ao discutirem a relação entre educação, infância e escola, indicam a importância de ampliar o conceito de infância, desnaturalizando a ideia de relacioná-la apenas à Educação Infantil, bem como a importância de compreender a escola como espaço de aprendizagem em toda sua complexidade:

[...] a escola como uma organização social complexa e a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Trata-se realmente de ampliar a ideia de infância para além da Educação Infantil e do critério de idade, de entender a infância como condição social de ser criança na contemporaneidade e, particularmente, no interior da escola.

Como ressaltam as autoras, a Instituição de Educação Infantil e a escola podem se constituir em locais e tempos privilegiados da infância nos dias atuais, pois são espaços onde se pode intencionalmente organizar condições adequadas para garantir à criança o acesso às máximas apropriações das qualidades humanas.

Apesar de constarmos no capítulo anterior a importância do acesso da criança às Instituições de Educação Infantil, observamos as várias dificuldades do município de Pinhão para implementar políticas públicas que atendam os direitos sociais das crianças, em particular as do campo. Cabe perguntar: há conhecimento dos responsáveis sobre os direitos da criança, especialmente os relacionados à Educação Infantil? Como as famílias compreendem esses direitos? Que importância os responsáveis pela criança atribuem à Instituição de Educação Infantil? Existe interesse por parte de tais responsáveis em que a criança frequente o CMEI?

Com o objetivo de responder tais indagações, visitamos diferentes comunidades rurais no município de Pinhão, comunidades selecionadas por estarem mais próximas do CMEI localizado no campo⁶⁰, porém comunidades onde as crianças não têm acesso ao CMEI, pois o transporte escolar não atende a faixa etária que frequenta a Educação Infantil: comunidade Santa Emilia⁶¹, Faxinal dos

⁶⁰ As comunidades pesquisadas ficam em um raio de até 45 Km do CMEI Santa Maria.

⁶¹ A localidade se encontra no Distrito de Faxinal do Céu, no Subdistrito Faxinal do Céu, com aproximadamente 157 moradores. (INFORMAÇÕES DO BRASIL, 2010).

Ribeiros, Faxinal dos Silvérios, Faxinal⁶² dos Franças, comunidades Santa Terezinha⁶³ e a Nova Divineia. Nesses locais, realizamos visitas em um acampamento do MST, em terras adquiridas pelo Movimento dos Posseiros e em pequenas propriedades particulares.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Foram entrevistadas quarenta mulheres com idade entre quinze e 42 anos, em cinco localidades diferentes. Cabe ressaltar que as visitas foram realizadas de segunda a sexta-feira, período em que encontramos somente mulheres nas casas, pois os homens trabalham fora da cidade para garantir o sustento da família.

As mulheres foram escolhidas aleatoriamente, com o único critério de serem mães de crianças com idade entre zero e cinco anos que não frequentam o CMEI, pois nessas localidades visitadas não existem Instituições de Educação Infantil.

Com relação à atividade profissional, nenhuma das entrevistadas tem emprego formal com registro em carteira; oito mulheres trabalham na terra, em propriedade particular ou acampamento do MST; 32 mulheres indicam que “**não trabalham fora**”, ficam em casa realizando afazeres do lar e cuidando dos filhos. Quanto à escolaridade, apenas duas mulheres têm o Ensino Médio completo; nenhuma tem Ensino Superior; treze concluíram o Ensino Fundamental; 23 pararam os estudos no decorrer do Ensino Fundamental e duas mulheres não são alfabetizadas.

⁶² O termo é bastante comum no vocabulário dos munícipes de Pinhão, fato evidente pelo grande número de localidades que carregam o nome de “Faxinal”. Geralmente, ao Faxinal é adicionado o sobrenome de alguma família bastante numerosa, cujos membros são indicados como os primeiros moradores. Como exemplo, podemos citar as localidades de Faxinal dos Albinos, Faxinal dos Carvalhos, Faxinal dos Coutos, Faxinal dos Franças, Faxinal dos Ferreiras, Faxinal dos Ribeiros e Faxinal dos Silvérios. Quando não associado aos nomes familiares, o faxinal recebe adjetivos de elementos da natureza ou de valores sentimentais e religiosos, tais como: Faxinal dos Taquaras, Faxinal Bom Retiro, Faxinal São Roquinho, Faxinal do Céu, Faxinal Poço Grande (MEIRA et al, 2009).

⁶³ “Na comunidade de Santa Terezinha, localizada a uns dez quilômetros da área urbana de Pinhão, ainda pode-se observar a antiga vila dos funcionários, as casas, que na maioria estão abandonadas, lembram as cidades fantasmas da literatura e do cinema. Atualmente o número de moradores não chega a cem, restou no local somente a igreja, algumas casas e muitos escombros, nada que lembre o grande movimento que a comunidade viveu em seu auge. Permanece a saudade dos antigos moradores e a alegria ao se reencontrarem nas poucas festas realizadas pelos moradores que permaneceram. Vasta influência por essa transformação teve o Movimento dos Posseiros, de origem popular e que lutava contra a madeireira pela propriedade das terras, e do Movimento dos Sem Terras (MST), além de outros grupos políticos que visavam a regularização dessas terras, como o Movimento dos Pequenos Agricultores e a Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses”. (DECKERT, 2013?).

Todas nasceram no campo e sempre tiveram muita dificuldade em estudar ou concluir os estudos e, atualmente, não sentem interesse em terminar ou dar continuidade a sua instrução formal, uma vez que possuem filhos e outros compromissos que são considerados prioritários.

Com relação ao estado civil, das quarenta mulheres entrevistadas, três são viúvas, duas divorciadas, onze solteiras e 24 participam de união estável. Dessas últimas, 22 maridos trabalham fora da cidade, nos estados de Santa Catarina, São Paulo e em algumas cidades no Paraná, retornando para casa uma ou duas vezes por mês. Segundo relato das mulheres, no município de Pinhão não há oportunidade de emprego, e viver só da terra não é suficiente para o sustento da família; assim os maridos vão trabalhar fora enquanto as mulheres permanecem em casa. Ainda segundo o relato das entrevistadas, 32 famílias recebem o auxílio da bolsa-família.

Quanto às mulheres solteiras, todas moram com os pais ou responsáveis; duas delas trabalham em uma “venda”⁶⁴ e pagam para que outras mulheres cuidem de seus filhos.

Das oito mulheres que trabalham no campo, cinco levam as crianças consigo para a “lida”; as demais deixam-nas com parentes ou irmãos mais velhos que, além de estudar, cuidam dos afazeres domésticos.

4.2 CONSTITUIÇÃO DO PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE

Cabe aqui fazermos uma breve reflexão sobre a mulher e o espaço que ela ocupa na sociedade, espaço esse conquistado recentemente. A obra de Philippe Ariès (1964), *A História Social da Criança e da Família*, nos ajuda a compreender e contextualizar a família moderna. Ariès (1964) tem como hipótese principal a transformação da sociedade tradicional pela “gradativa polarização da vida social em torno da família nuclear” (apud FONSECA, 2004, p. 520), especialmente na França, no período que abrange da Idade Média até o início do século XIX (FONSECA, 2004).

Em um processo de enclausuramento progressivo, as pessoas se retiram da rede extensa de parentela para investirem no espaço do “lar, doce lar”. As mulheres abdicaram da parceria no comércio ou oficina familiar e passaram a ocupar integralmente o espaço doméstico; suas crianças, que antigamente se socializam pela

⁶⁴ Pequeno mercado localizado no campo.

convivência com os adultos no decorrer da rotina cotidiana, passaram a completar sua educação recorrendo a especialistas-tutores, governantas, professores de escola. Nesse processo que, com ajuda de educadores e moralistas, difundiu-se do alto para baixo da pirâmide social, a criança foi uma peça-chave. (FONSECA, 2004, p. 520)

Nas famílias da burguesia nascente, o propósito de educar a criança e formar um futuro cidadão fez com que os pais se afastassem das antigas sociabilidades, das ruas e de laços com parentes, dedicando-se à privacidade do lar e contando com o auxílio da escola.

Já os grupos mais populares cresceram por uma linha diferente: “É possível identificar certas tendências em todo subcontinente: casamentos ‘precoce’, um aumento da proporção de uniões consensuais, frequentemente instáveis, e a taxa alta de bastardia e crianças em circulação.” (FONSECA, 2004, p. 521). A autora indica que a história do Brasil guarda muitas semelhanças com a mudança de comportamento dos europeus da época.

Diante desse quadro, constitui-se a ideia de que os homens ocupavam um “espaço público” e a mulher um “espaço privado”. Sair à rua, trabalhar no comércio, ocupar o “espaço público” e ter contato com outras pessoas eram funções masculinas, enquanto a função das mulheres era cuidar do lar:

Baseado na crença de uma natureza feminina, que dotaria a mulher biologicamente para desempenhar as funções da esfera da vida privada, o discurso é bastante conhecido: o lugar da mulher é o lar, e sua função consiste em casar, gerar filhos para a pátria e plasmar o caráter dos cidadãos de amanhã. Dentro dessa ótica, não existiria realização possível para as mulheres fora do lar; nem para os homens dentro de casa, já que a eles pertenceria a rua e o mundo do trabalho. (NOVAIS; SEVCENKO, 1998, p. 374).

No contexto em que se encontrava a mulher no século XIX, é cunhada a ideia de “Rainha do lar”, mulher que administra a casa e tem o cuidado com os filhos e com o marido:

O caráter conservador é observado no discurso referente à mulher. Considerando a mulher responsável pela manutenção da moral e pela realização do culto privado, Comte impôs modelos de conduta feminina baseados na mentalidade patriarcal, formada ao longo da História da Humanidade. A mulher devia ser a rainha do lar e o anjo tutelar de sua família e para atingir esses modelos seguiria normas pré-estabelecidas pelo catecismo Positivista, no qual Comte codificou todo o pensamento conservador em torno da mulher. (ISMERIO, 1995, p.19).

A mulher é criada e educada, desde o princípio, para ser uma boa mãe, boa esposa e boa dona de casa. Trazer comida para dentro de casa é uma função masculina, cabe aos homens esse dever; para a mulher cabem às funções domésticas, sendo essas funções naturalizadas por ela. O autor Davi Carneiro (1937) faz uma comparação entre as funções exercidas por homens e mulheres e os vegetais, com base no que diz August Comte (1988)⁶⁵: “O homem deve sustentar a mulher.”

Há com efeito, semelhança entre a fisiologia do enxerto e a função social dos nubentes perante a sociedade. Enquanto a planta enxertada elabora o fruto, a outra aure da terra os elementos que, depois de elaborados, são a seiva entregue à primeira. Dessa divisão de esforços, resulta um melhor produto. O casamento é assim: o homem aure a seiva, lutando exteriormente pela vida material. A esposa elabora os frutos (filhos) e os educa. (CARNEIRO, 1937, p.31-32).

O voto também não era permitido para as mulheres, porque a ideia hegemônica era a de que política não era espaço feminino. A função da mulher na política era educar os filhos bem, para que pudessem votar por ela quando atingissem a maioridade.

Com o Código Eleitoral de 1932, as mulheres adquiriram o direito ao voto, exercível a partir de 21 anos, idade mínima posteriormente alterada, na Constituição Federal de 1934, para dezoito anos.

A dependência da mulher tornou-se discurso recorrente na legislação brasileira, até a aprovação do estatuto da mulher casada, lei nº 4121, de 27 de agosto de 1962. Para trabalhar fora de casa, a mulher precisava da autorização do marido, ou do pai na ausência desse, após o que um juiz assinava uma permissão para que a mulher trabalhasse. A ideia hegemônica na época era a de que a rua não era espaço para a mulher:

Art. 242 - A mulher não pode, sem o consentimento do marido:
I. Praticar atos que este não poderia sem consentimento da mulher
II. Alienar, ou gravar de ônus real, os imóveis do seu domínio particular, qualquer que seja o regime dos bens.
III. Alienar os seus direitos reais sobre imóveis de outrem.
IV. Aceitar ou repudiar herança ou legado.
V. Aceitar tutela, curatela ou outro múnus públicos.
VI. Litigar em juízo civil ou comercial, a não ser nos casos indicados nos arts. 248 e 251.

⁶⁵ Trata-se de epígrafe sem referência retirada da obra de Carneiro (1937), cujo conteúdo pode ser encontrado em fonte deste ano.

- VII. Exercer profissão.
- VIII. Contrair obrigações, que possam importar em alheação de bens do casal.
- IX. Aceitar mandato. (BRASIL, 1962).

Apenas com a Constituição Federal de 1988 que a mulher passou a ter igualdade de direitos garantida por lei:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. (BRASIL, 1988).

Observamos que, apesar de a legislação ter superado a subordinação da mulher em relação ao homem, concedendo a ela direito ao voto, igualdade de direitos e participação pública, na “mentalidade” e no “imaginário” popular, especialmente no campo, isso demora muito para mudar. Outro fator que interfere nessa mudança é a questão religiosa, pois o discurso presente apregoa que a mulher é responsável pelo lar e o sustento vem do homem:

A imagem da mãe, esposa, dona de casa, como principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado na igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa. Mais que isso, tal representação acabou por recobrir o ser mulher e a sua relação com as suas obrigações passou a ser medida e avaliada pelas prescrições do dever ser. (NOVAIS; SEVCENKO, 1998, p.374).

Embora as mudanças na legislação permitam que a mulher exerça as mesmas funções que o homem, assegurando formalmente sua participação na vida pública, na vida real, a mentalidade dos sujeitos mantém resquícios do sistema patriarcal, no qual o homem é o “cabeça” da relação, com a função de provedor e de governante da família. Ainda que o sistema patriarcal não exista mais no papel, ele se perpetua na mente, por isso, na realidade de muitas pessoas, subsiste a ideia do homem forte, provedor.

São as discussões de gênero que têm problematizado tais questões:

Nesse sentido, a análise das relações de gênero é importante porque mostra que o exercício do poder masculino **não é algo naturalmente dado por características biológicas de cada sexo, mas que os**

atributos de gênero são socialmente construídos no processo de socialização, sobretudo na família, e por outras instâncias socializadoras, como escola, igrejas, meios de comunicação, que difundem representações, sobre o que é ser homem ou mulher em determinado momento histórico. (GODINHO; ROMANELLI, 2010, p. 122-123, grifos nossos).

Exercendo o poder que lhes fora atribuído ao longo dos tempos, muitos homens não permitem que a mulher saia de casa para trabalhar, por ciúmes. Não permitem que a mulher estude, não veem importância e necessidade nessas atividades. No campo, essa concepção ainda é muito presente. A maioria das mulheres que se encontram nessa situação não veem perspectivas de mudanças, permanecem em uma relação de submissão, muitas vezes sofrendo violência doméstica⁶⁶ e maus tratos, mas encontram-se condicionadas a essa relação em virtude da pouca autonomia que possuem.

Para algumas mulheres, não precisar atuar no mercado de trabalho é um privilégio, elas foram educadas dentro de uma sociedade em que isso, inclusive, era lei, pois homens e mulheres só passaram a ter direitos iguais com a Constituição Federal de 1988, como já citado. Antes disso, o homem era o chefe que decidia os rumos da família e também os limites da atuação das mulheres no espaço privado e no espaço público. Diante do exposto até aqui, podemos afirmar que há ruptura, porém ainda se observa a permanência dos modelos patriarcais na sociedade.

É importante destacar que esse papel de subordinação era assumido principalmente pelas mulheres burguesas; as mulheres pobres precisavam contribuir com as despesas domésticas, portanto viam-se obrigadas a vender sua força de trabalho e sofriam com o preconceito e o desrespeito:

A mulher pobre, cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade, vivia entre a cruz e a espada. O salário minguando e regular de seu marido chegaria a suprir as necessidades domésticas só por um milagre. Mas a dona de casa,

⁶⁶ Apesar de ser um crime e grave violação de direitos humanos, a violência contra as mulheres segue vitimando milhares de brasileiras, reiteradamente: 38,72% das mulheres em situação de violência sofrem agressões diariamente; para 33,86%, a agressão é semanal. Esses dados foram divulgados no balanço dos atendimentos realizados de janeiro a outubro de 2015 pela Central de Atendimento à Mulher. Nos dez primeiros meses de 2015, do total de 63.090 denúncias de violência contra a mulher, 31.432 corresponderam a denúncias de violência física (49,82%), 19.182 de violência psicológica (30,40%), 4.627 de violência moral (7,33%), 1.382 de violência patrimonial (2,19%), 3.064 de violência sexual (4,86%), 3.071 de cárcere privado (1,76%) e 332 envolvendo tráfico (0,53%). Os atendimentos registrados pelo “Ligue 180” revelaram que 77,83% das vítimas possuem filhos(as) e que 80,42% desses(as) filhos(as) presenciaram ou sofreram violência. (INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, 2016).

que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da “mulher pública”. (FONSECA, 2004, p. 516).

Verificamos que a história da luta das mulheres e das crianças por condições de igualdade de direitos é algo recente. Como afirma Cambi (1999), essas lutas são frutos da modernidade, e de lá para cá elas vêm se afirmando. Sabemos, no entanto, que em meio a toda ruptura sempre se mantêm alguns resquícios do antigo modelo, o que permite explicar por que muitas mulheres, pela condição social em que vivem, pela forma como foram ensinadas, ainda permanecem em total dependência da figura masculina, reproduzindo a dinâmica do sistema patriarcal. Foi o que verificamos durante as entrevistas com algumas mulheres, no local da pesquisa de campo: elas ficam no “espaço privado”, cuidando dos filhos e da casa, enquanto o homem vai para o “espaço público” buscar recursos para prover as necessidades da família.

Como resultado do trabalho de campo realizado, apresentamos a seguir o que pensam as famílias do município de Pinhão sobre a Educação Infantil e como elas percebem a influência da instituição na formação da criança.

4.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS EM PINHÃO – PR

Foram realizadas quarenta entrevistas com famílias que têm filhos com idade até cinco anos e que vivem no campo, nas mais diversas localidades do município de Pinhão: assentamentos, acampamentos, vilas rurais e pequenas propriedades. É importante lembrar que somente as mães foram entrevistadas, porque no dia e horário das visitas os pais não se encontravam em casa, pois muitos trabalham fora da cidade.

Ao entrevistar as mulheres, utilizamos o roteiro abaixo. Conforme a resposta obtida, foram elaboradas outras questões para elucidar as informações recebidas.

- a) Qual a sua idade?
- b) Seu grau de escolarização? Você considera importante estudar?
- c) Qual seu estado civil? Quantos filhos você tem?
- d) Quantas pessoas moram contigo?
- e) Qual sua ocupação e de seu companheiro? Qual a renda aproximada da família?

- f) Vocês recebem algum tipo de auxílio do governo?
- g) Você considera a creche importante para formação da criança? Se aqui na localidade tivesse creche você colocaria seu filho?
- h) O que vocês fazem como atividade de lazer?
- i) Do que as crianças brincam? Elas convivem com outras crianças?

Os subitens a seguir indicam as categorizações feitas a partir dos depoimentos das mulheres entrevistadas e reúnem os aspectos comuns, mais recorrentes nas falas.

4.3.1 A necessidade da construção de Instituições de Educação Infantil: garantia do direito da criança

As mulheres que trabalham no campo muitas vezes ficam sem alternativas, no que diz respeito ao cuidado com a criança; precisam trabalhar e levar a criança para o campo, expondo-a a situações de risco. Deixar a criança em casa, com os irmãos, não é o ideal nem o legal, mas deixá-la sozinha também não é possível. Muitas vezes, essas mulheres ficam sem saída e vão se adaptando à situação como podem, mesmo fazendo o que não querem, para poder trabalhar e ajudar no sustento da família. Para elas, a construção de Instituições de Educação Infantil seria o ideal para atender seus filhos, conforme evidenciam os relatos abaixo:

Eu trabalho com vaca de leite, ordenho as vacas todas as manhãs, às 7 horas; tem dias que meu filho fica dormindo, tem dias que fica berrando ao meu lado, mas as vacas não esperam, eu preciso tirar o leite, porque o caminhão passa às 9 horas para buscar. Não posso fazer nada, tenho dó, mas o filho mais velho vai para escola, meu marido está trabalhando em São Paulo, então só ficamos nós dois. Às vezes os bichos picam ele, ele chora, dá dó, mas não tem o que fazer; se tivesse um lugar para deixar, ficaria mais tranquilo, nem que a gente pagasse um pouco, era melhor do que ver ele sofrendo. Ele é muito pequeno, brinca sempre com o irmão mais velho. Meu marido tira dois salários, e eu, mais ou menos um, mas nossa despesa é grande. (28 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Eu trabalho plantando milho, feijão, depende da época; sou “juntada”, tenho 3 filhos, 1 vai para escola de manhã, o outro, à tarde, e o pequeno de 3 anos fica em casa. Tem dias que trago comigo para plantar; ele gosta de trabalhar, plantar, arrancar mato. Assim está aprendendo desde cedo que é importante trabalhar. Quando está frio ou chovendo, deixo ele em casa, com os mais velhos, mas ele atrapalha o serviço da casa, eles acabam brigando; então prefiro trazer comigo. Agora, se tivesse um lugar seguro, que ele fosse

aprender, eu gostaria de deixar, mas sei que é difícil, moramos muito longe da cidade... Ah, não sei quanto a gente ganha ao certo, mas dá para comer (risos). (31 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Eu ajudo meu marido na plantação. Gosto da lida, tenho só um filho pequeno, de 2 anos, e ele vem com a gente. Trago os trapos, ponho ele sentado, brincando; às vezes ele dorme, às vezes chora, mas como somos só nós dois na lida, não posso ficar em casa. Minha mãe mora a 3 km daqui; antes eu levava ele lá, mas a velhinha não anda muito bem, aí tenho dó (pausa), então prefiro eu cuidar dele. Sei que não é bom, semana passada meu marido encontrou uma cobra aqui no meio das plantas, a gente tem medo, mas não tem o que fazer... creche, seria uma boa, assim eu poderia ficar bem tranquila; enquanto eu trabalho o filho estaria bem cuidado. (20 anos – Ensino Fundamental incompleto)

Eu trabalho na roça com meu esposo, meu filho mais novo tem 4 anos. No dia em que está muito frio, pago para a filha da vizinha ficar com ele, mas não posso pagar todo dia, então levo ele comigo para roça. Tem dias que eu também não vou, fico em casa cuidando das coisas; meu esposo vai sozinho, precisa de nós dois, mais na época de plantar e colher - cuidar ele consegue fazer sozinho. Eu já conversei na comunidade para pedirmos uma creche aqui, temos 1 vereador aqui da comunidade, e quando o prefeito veio pedir voto, ele prometeu para nós, mas passou a eleição e nada; é sempre assim: na hora que eles precisam, eles aparecem, depois somem. (18 anos – Ensino Médio incompleto).

Aqui em casa a gente planta junto, meu marido, meus irmãos, meu pai. Quando apura, eu vou pra roça também, mas o filho incomoda muito, ele chora, os borrachudos judiam. Na última semana que fui, em 3 dias ele chegou a ter febre, de tanto que os bicho pegaram. Ele tem 1 ano e 5 meses, então não se defende dos bichos [...] se tivesse uma creche aqui seria nossa salvação, eu poderia trabalhar mais, ajudar mais e até ganhar mais; nossa parte às vezes fica prejudicada, pois só meu marido que ajuda. Minha cunhada trabalha de agente 1 na escola, então ela tem renda; agora, eu não, é só das plantas, então preciso trabalhar. (26 anos – Ensino Médio completo).

Para essas mulheres, o cumprimento do direito da criança de frequentar a Instituição de Educação Infantil vai muito além da possibilidade de ter acesso à educação, significa também melhores condições de saúde e segurança frente aos riscos que as crianças são expostas diariamente, riscos no convívio com animais, variações climáticas, entre outros.

Nos cinco depoimentos acima, observamos uma necessidade em comum nessas mulheres: todas precisam trabalhar na terra, na agricultura ou na pecuária, auxiliando o companheiro, ou mesmo trabalhando sozinhas. Elas encontram dificuldade na execução do trabalho, porque não têm quem as auxilie no cuidado com as crianças. Segundo o documento “Educação Infantil no Campo: proposta para a expansão da política”, esse direito da mulher deveria estar garantido:

É também direito das mulheres do campo construir capacidades que lhes permitam acessar condições dignas de trabalho e usufruir dos seus resultados; participar das definições políticas que dizem respeito a si mesmas e à sociedade; experimentar uma vida livre de violência e ter as ações de cuidado da família compartilhadas por esta, pela sociedade e pelo Estado. Isso implica que a oferta universal de equipamentos públicos de qualidade e compatíveis com a realidade das mulheres do campo hoje no mercado de trabalho **é um direito imprescindível à sua autonomia e ao enfrentamento à desigualdade de gênero, raça e classe no Brasil.** (BRASIL, 2014, p. 4, grifos nossos).

É interessante observar nos depoimentos dessas mães que elas não atribuem importância à Educação Infantil como etapa de ensino; a preocupação que permeia essas mulheres é a questão do cuidar, de assistir essas crianças no período em que elas precisam trabalhar fora de casa.

Elas até tentam reivindicar por uma Instituição de Educação Infantil próxima às suas residências, pois nesse local da entrevista existem várias crianças em idade de frequentar as classes de Educação Infantil, e as residências não são tão distantes umas das outras. Elas buscam uma organização política, inclusive elegeram um vereador da comunidade para lutar por seus direitos. Contudo, a construção de uma Instituição de Educação Infantil não passou de uma proposta eleitoreira e, mais uma vez, as crianças, as maiores interessadas, porém sem forças para lutar por seus direitos, são prejudicadas e deixadas de lado.

4.3.2 A obrigação de cuidar e educar a criança é da família

Para as mulheres que não trabalham na terra, as opiniões se dividem: algumas consideram a Instituição de Educação Infantil importante, outras a dispensam, pois são da opinião de que a educação dos filhos é obrigação da mãe, conforme expressam nos depoimentos abaixo:

É que quando eu decidi ter a Sara, o Sergio falou: - “nós decidimos ter, agora nós vamos cuidar, aqui não tem creche por perto, e é obrigação da mãe cuidar.” Meu marido trabalha em construção e traz o dinheiro para dentro de casa, aí eu cuido das filhas; tenho 3, uma com 16 anos, que já é mãe e cuida da filha dela; o piá com 13, que está na escola, e a Sara com 3, que eu cuido. (35 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Meu marido trabalha em Santa Catarina, ele é eletricista, vem para cá todo mês. E eu, com 17 anos, fico sozinha com duas crianças, mas, mesmo que tivesse creche, eu acho que não colocaria, quero que eles fiquem comigo (pausa). Um tem 2 anos, e o outro, 6

meses. Talvez, se fosse um pouco maior, eu colocaria; agora, não. Às vezes eu acho a creche importante, às vezes, não por isso, prefiro que fiquem comigo, eu cuido bem. [...] Ah! Na creche eles aprendem, mas ainda é muito cedo, e a gente não sabe o que acontece lá. (17 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Observamos, nesses dois depoimentos, o quanto ainda é presente a ideia de que a educação e o cuidado da criança são obrigações da mãe; ao pai cabe a responsabilidade de prover a alimentação e os outros bens materiais necessários. No campo, é muito comum encontrarmos o pensamento dominante de que a mulher nasceu para ser esposa e mãe. Muito cedo as jovens mulheres procuram um casamento ou, o mais comum, a união estável. Para exercer a função de mãe, abandonam os estudos e se dedicam aos cuidados e afazeres domésticos e dos filhos, demonstrando assim que o sistema patriarcal ainda é muito presente na realidade da maioria das famílias brasileiras.

4.3.3 A Instituição de Educação Infantil vista como um lugar de cuidado e suprimento das necessidades básicas

Existe, entre as mulheres do campo entrevistadas, certa cumplicidade e companheirismo entre si. Como elas geralmente não têm emprego fixo, tampouco registro em carteira profissional, na falta de Instituições de Educação Infantil na localidade, elas se ajudam mutuamente, cuidando umas dos filhos das outras. Nessa relação, às vezes existe grau de parentesco; por vezes, são vizinhas ou amigas que se dispõem a auxiliar. As mulheres criam entre si “redes de solidariedades”, “rede de mulheres”, pois se encontram nas mesmas condições, moram na maior parte do tempo sozinhas com os filhos, uma vez que os maridos estão trabalhando em lugares distantes, e com isso as mulheres se ajudam entre si, uma cuidando da outra, auxiliando no que for necessário. Dividem momentos de lazer, como tomar chimarrão no meio da tarde, conversar entre os pares, e dividem também responsabilidades: quando uma mulher necessita de ajuda, as outras dividem o trabalho, cuidando dos filhos e até da casa, para que ela possa sair ou realizar um trabalho temporário.

Outra necessidade exposta pelas mulheres em relação à Instituição de Educação Infantil diz respeito ao cuidado com as crianças, uma vez que as mães passam muita dificuldade financeira. O que a instituição proporcionasse com

alimentação ajudaria essas famílias, situação muito parecida com um tipo de atendimento assistencial à criança, que assegura cuidado, segurança e saúde para seus filhos.

Essa era uma característica do trabalho realizado junto às crianças na primeira metade do século XX, como indica Aguiar:

O trabalho realizado junto às crianças no decorrer deste período - década de 30 a 60 - nas creches era de cunho assistencial-custodial. O cuidado era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas por esse tipo de instituição, não era cogitado e nem valorizado. Ou seja, dentro da história da creche, ela nasce para acolher os pobres e mesmo a partir da década de 1940, com a intensificação das políticas populistas, o atendimento em creches continuou a ser predominantemente assistencialista. (AGUIAR, 2001, p.32).

Essa preocupação com as necessidades básicas para sobrevivência, bem como a “rede de solidariedade” criada por elas ficam nítidas no depoimento abaixo:

Eu sou avó, faz uns 20 anos que eu estou aqui. Eu criei todos os meus filhos na roça, carpindo com eles no braço; arrastava pra um canto, arrastava pro outro, era assim. [...] Olha, aqui não tem creche (pausa) pra deslocar até o faxinal, pra levar na creche de volta, e depois buscar de novo, não tem como; então cada um cuida. Que nem a mulher que tava trabalhando: tem o piá de cinco anos, ela tava trabalhando ali no Pinhão e deixava o piá aqui comigo; é assim: nós se unimos entre nós e ficamos cuidando do outro.

É, tem que arrumar uma pessoa pra cuidar, não tem jeito deixar sozinho, né. Daí, que nem ela, esta aí [mostra uma moça], eu cuido, mesma coisa que mãe; desde que ela engravidou, o pai não assumiu, a pensão ele dá, mas nunca veio ver a menina, e a gente não faz muita questão. Aí, as crianças convivem junto, e essa aqui (mostrou outra moça) tem dois [filhos] também, daí convivemos juntos, mas eu tô ficando velha, é complicado; tinha que arrumar um lugar para essas crianças ficarem.

Aqui do lado moram meu filho e minha nora, eles também têm duas crianças. O pior é que meu filho sai pra longe trabalhar. Veja, agora, nesse momento, ele está parado, por que a menina ganhou bebê, né. Daí a criança ficou na UTI e a firma não aceitou dele ficar levando e trazendo ela; daí mandaram ele embora. Ela ficou doze dias internada na UTI. Como só em Guarapuava que tem UTI, daí a firma não aceitou, daí mandou ele embora. Ele é montador, e agora está parado, dando um tempo até arrumar outro serviço, não é fácil. Veja, que nem agora: eu nem tô trabalhando, meu marido e eles tão tudo desempregado, e nós ficamos assim se mantendo, daí não temos renda nenhuma, que nem eu, não sou aposentada, nem ele, não é fácil. Temos a bolsa-família, mas é pequeno, né, R\$ 70,00, pra manter uma casa, né (pausa), agora estou fazendo um bico, cuido dessa mulher que deu derrame, daí tô cuidando dela aqui, só tenho 50 anos e não tenho idade de aposentar, nunca tive carteira assinada, as coisas são difíceis. Veja, se tivesse creche as crianças

podiam ficar lá o dia inteiro, comiam, eram bem tratadas; assim, sem creche, temos que ir se virando [...]. (50 anos – Analfabeta).

Para algumas famílias, se as crianças pudessem frequentar a Instituição de Educação Infantil, isso auxiliaria as mulheres tanto com as necessidades básicas, como o cuidado, quanto com a formação da criança, pois ter acesso à educação, dar oportunidade que essas crianças aprendam, criem e se desenvolvam são todas condições essenciais para que elas possam se tornar humanas, como asseveram Quinteiro e Serrão (2010, p. 17):

Ao se compreender que uma das dimensões da infância é a possibilidade que um indivíduo tem de se tornar humano desde a mais tenra idade e que, dadas às condições históricas da sociedade em que vivemos, contraditoriamente, o processo de desumanização ocorre nas mais diferentes esferas da sociabilidade humana, defender a infância é ao mesmo tempo combater as agressões e restrições humanas que a criança sofre como prole de trabalhadores pertencentes a uma classe social desprovida dos meios de produção de sua existência.

Partindo do princípio que a criança tem “o direito à infância na escola” (QUINTEIRO, 2000, p. 89-90), verificamos o quanto essas famílias estão sendo prejudicadas ou mesmo lesadas ao não terem o acesso às atividades de ensino, pois o acesso à educação institucionalizada propicia humanização, a partir das condições objetivas e materiais existentes. Segundo Mello (2007, p. 3):

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. (grifos nossos).

Se as condições socioeconômicas e culturais de tais famílias não permitem às crianças viverem a educação na perspectiva humanizadora em sua plenitude, o que resta às novas gerações da classe trabalhadora do campo em Pinhão?

4.3.4 Instituições de Educação Infantil: lugar para crianças carentes e abandonadas

Nas entrevistas, observamos também um aspecto que muitas vezes impede as mulheres de reivindicar por creches nas localidades onde moram: uma visão

estereotipada da Instituição de Educação Infantil, vista como lugar de abandono e falta de cuidado, destinada somente às “crianças carentes”, cujos pais não têm condições financeiras de mantê-las em casa. (OLIVEIRA, 1988).

Eu sou casada há quatro anos, tenho um filho e não trabalho fora, só cuido da casa. Por opção minha; eu não gosto de trabalhar, meu marido trabalha fora numa cidadezinha, Bituruna. Ele é motorneiro, lida com corte de pinos. Daí, ele vai na segunda de manhã e volta na sexta à noite. Hoje eu não acho importante meu filho ir para creche; quero colocar ele só com 4 anos na escola, acho que é uma idade boa. Lá é para criança que os pais não podem cuidar, crianças que às vezes passam até necessidade. Hoje eu acho que ele é meio pequenininho, tenho medo que se perca na escola, ou que tratem ele mal; a gente nunca sabe o que acontece lá. Lá é para criança que os pais não têm condições de criar, e aqui ele convive com outras crianças, tem tudo, os priminhos dele e o Bruno, que ele convive direto. Nós mudamos para cá faz pouco tempo. Lá onde eu morava também era interior, só que lá era mais difícil, era tudo bem longe e quando chovia não dava pra sair de casa de carro; se fosse sair tinha que ir a pé. Aqui é melhor, mas quando meu filho fizer 4 anos, quero pôr na escola, acho bem importante, porque acho que quando ele for maior vai aprender mais, daí vou ver o que faço. (22 anos – Ensino Fundamental completo).

Mesmo a mãe tendo uma visão distorcida da prática cotidiana de uma Instituição de Educação Infantil, ela reconhece a sua importância quando diz que, assim que o filho atingir certa idade, pretende colocá-lo em uma escola, ressaltando o valor da mesma para a formação da criança.

Nesse período em que ainda não frequentam as Instituições de Educação Infantil, as crianças ocupam seu tempo brincando com parentes ou colegas que vivem por perto. Porém, essa não é a realidade de todas as crianças, pois algumas moram distantes, e por não terem condições objetivas para o encontro entre pares, o processo de socialização fica restrito ao estreito círculo familiar, composto muitas vezes por mãe, avós e netos. No caso das crianças mencionadas no depoimento acima, elas brincam de diversas maneiras. No campo, a brincadeira com animais é comum, faz parte do cotidiano da criança; no dia em que essa família foi visitada, as crianças brincavam com pintinhos como se fossem bonecas, tratando-os como filhos. Além disso, utilizam diferentes meios e objetos cotidianos para brincar, como é recorrente entre grupos de crianças da classe trabalhadora.

Os relatos descritos no livro “Massacre dos Inocentes” (MARTINS, 1993, p. 67) indicam que:

A alegria da brincadeira, como exceção circunstancial, é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia, e não como um período peculiar da vida, da fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância de um tempo que está acabando.

A situação observada ao entrevistar as famílias nos remete também às reflexões de Vygotsky sobre a importância da brincadeira⁶⁷ na formação humana da criança. Para Vygotsky (2008), quando a criança reproduz o comportamento social do adulto em suas brincadeiras, ela está combinando situações reais com elementos de sua fantasia. Esse momento de fantasia surge da necessidade da criança de reproduzir o dia a dia da vida do adulto, momento do qual ainda não pode participar de maneira ativa. Contudo, para que ocorra essa reprodução, é necessário que a criança possua conhecimentos prévios da realidade exterior. A partir dessa afirmativa, quanto maior e mais rica for a experiência humana, maior será o material disponível para as imaginações que se materializarão durante o processo da brincadeira. Daí o valor da Educação Infantil para ampliar o repertório cultural e de vivências das crianças.

Nos momentos de brincadeira, a criança utiliza recursos dela próprios, como o seu corpo, e, por vezes, associa os recursos disponíveis no ambiente que a circunda, trazendo para o contexto da brincadeira situações vividas por ela ou por outra pessoa, gerando a partir disso a imitação, com a qual constrói novos significados. É importante destacar que, ao brincar de maneira imaginária, a criança atribui regras à brincadeira: “aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira”. (VIGOSTSKI, 2008. p. 28). Sobre isso, afirma o autor:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua

⁶⁷ Brinquedo, jogo, jogo simbólico, jogo de papéis sociais e brincadeira são expressões que aparecem na bibliografia da Teoria Histórico Cultural, publicada a partir de diferentes traduções, com conotações semelhantes referentes à criação de situações imaginárias, ao brincar de “faz-de-conta”. Optamos por utilizar a palavra brincadeira quando nos referirmos ao “faz de conta”; contudo, quando for necessária citação dos autores manteremos a expressão apresentada na referência bibliográfica.

relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. (VIGOSTSKI, 2008, p.28).

Quando as crianças brincam com os pintinhos como se fossem bonecas, estabelecem regras e critérios para a brincadeira, reproduzindo o comportamento que as suas próprias mães praticam no cotidiano. Usam o que o contexto cultural lhes oferece e assim suprem a necessidade de satisfazer “desejos irrealizáveis”, com a criação de situações imaginárias.

É por meio da brincadeira realizada pela criança que ocorrem as mais importantes mudanças no seu desenvolvimento psíquico. A brincadeira, tal como descrita por Leontiev (2006), exerce grande influência na idade pré-escolar,⁶⁸ quando há condições para que seja a principal atividade da criança, contribuindo substancialmente para o seu desenvolvimento mental e psíquico. A brincadeira tem o potencial de fazer com que a criança eleve seu repertório de conhecimento, estabelecendo assim melhores relações com o seu entorno. Assim sendo, é importante também salientar o quanto os brinquedos contribuem para a apropriação desses conhecimentos:

[...] sabemos que o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhes disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (LEONTIEV, 2012, p. 125).

É por meio da brincadeira, do jogo de papéis sociais, que a criança se apropria do mundo dos adultos, tentando reproduzir com auxílio dos brinquedos as atividades realizadas pelos mais velhos:

[...] a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme elo intermediário entre as amarras situacionais da

⁶⁸ Primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos. (VYGOTSKY, 2008, p.23).

primeira infância e o pensamento isolado da situação real. (VYGOTSKY, 2008, p.31).

Portanto, a criança, ao brincar, passa a vivenciar situações criadas por ela mesma, nas quais pode atuar para além de sua própria condição real. Cria as bases para os próximos momentos do seu desenvolvimento como ser humano; como Vygotsky (2008) denomina, cria zonas de desenvolvimento proximal.

Segundo Leontiev (2012), durante a realização das brincadeiras ocorre uma separação entre o significado e o sentido: quando a criança deseja montar um cavalo, usa materiais como pedaços de pau e cabos de vassoura, os quais continuam tendo o mesmo significado, porém o sentido que adquirem naquele momento da brincadeira é outro. Esse processo tem consequências importantes para o desenvolvimento do sujeito, influenciando posteriormente a sua vida adulta. O mesmo pode ser observado na atuação das crianças com os pintinhos, os quais trata como se fossem seus filhos, ou com os pedaços de madeira que utiliza como lenha no preparo das refeições.

Durante as visitas realizadas nas comunidades do município de Pinhão que estão mais distantes do CMEI, nas quais, em razão das dificuldades com transporte, as crianças não frequentam a Educação Infantil, presenciamos alguns momentos de brincadeira que nos remeteram aos relatos de Martins (1993 p. 56):

Sempre me chamou atenção que nessas horas estivesse presente, de pé ou de cócoras pelos cantos, grupo numeroso e atento de um público que, aparentemente, não se sentia no direito de falar e perguntar. Refiro-me às crianças. Um grupo que não fala, mas ouve muito.

Enquanto observávamos uma criança sentada sobre um toco, do lado de fora da casa, perguntamos a ela o que estava fazendo; muito tímido e com certas restrições, nos relatou: - “Estou andando ‘de’ cavalo”. Perguntamos sobre o nome do animal e o menino nos informou: -“Ventania”. Indagamos então: que nome lindo, por que tem esse nome? No que nos respondeu: - “Porque anda rápido, não tá vendo?”

Para Elkonin, o jogo desenvolvido pela criança faz parte das suas relações sociais e suas vivências, reconstruindo o que presencia no convívio com os adultos:

São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de galo ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos, segundo as condições concretas em

que se encontra temporariamente. O singular impacto que a esfera de atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que, apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas. (ELKONIN, 1998, p.35).

A criatividade desenvolvida a partir de situações já vividas também faz parte do repertório das crianças do campo. Com base na citação de Elkonin, percebemos que a criança que vive no campo tem estreita ligação com a natureza. Mesmo na ausência de outras crianças, ou com poucas crianças ao redor, consequência das grandes distâncias entre as residências, as crianças que vivem no campo brincam de maneira espontânea, atribuindo um sentido à brincadeira. O imaginário a partir de situações já vivenciadas pelas crianças se transforma em parte da realidade.

Novamente cabe destacar que a Educação Infantil, especialmente nesse contexto, poderia oferecer oportunidade de relações sociais diferenciadas entre crianças, adultos e artefatos culturais, o que possibilitaria a criação de novas esferas de sociabilidade, criação e formação humanas, mesmo sob as limitadas condições materiais e de trabalho das Instituições Educacionais Públicas brasileiras.

4.3.5 O direito à Educação Infantil associado à condição de trabalho

Algumas mulheres associam o direito à creche com a condição de a mãe estar atuando no mercado de trabalho. Se a mãe não tem emprego, então ela pode - ou deve ser responsabilizada por - cuidar e educar os filhos, desconsiderando, dessa forma, o fato de que frequentar a Instituição de Educação Infantil é um direito da criança e da mãe, como vimos no capítulo anterior, independente da condição da mãe e/ou responsável.

Essa opinião está expressa nos depoimentos abaixo:

Eu acho importante a creche, porque aqui a maioria dos homens trabalha fora. Cuidar sozinha é difícil, ainda bem que eu tenho minha mãe, mas aqui muitas mães criam os filhos sozinhas, que nem a Rosana mesmo. A Rosana, as meninas dela se criaram sozinha. O problema é que nós não temos emprego, não tem o que fazer. (pausa) Veja, é direto: tem pai que vai e vem, só [volta] 60, 90 dias [depois]. É bem complicado, né? Aqui em Pinhão, se não for na prefeitura, né (pausa). Aqui, se você não for funcionário do estado, do município ou de algum mercado, não tem o que fazer. O emprego na agricultura em Pinhão é muito fraco, porque aqui tem grandes propriedades, daí, hoje em dia, fica na mão de um, dois. E tudo tem trator, equipamentos agrícolas. Já perdemos os empregos, né, por

causa disso. Então, como que nós vamos pedir creche se aqui ninguém trabalha? (25 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Eu sei, aqui não tem creche, por que aqui não tem serviço. Para que você possa levar os filhos para uma creche, aqui, tinha que gerar o emprego antes, daí pode montar uma creche para colocar as crianças. Aqui é assim; daí as mães cuidam dos filhos, porque só pode ter creche se tiver emprego para as mães (pausa). Olha, serviço tem só na Santa Maria, mas geralmente daqui não sai nenhuma mãe para trabalhar lá. Só trabalham por dia, assim, tipo eu, mas eu nem preciso assim de crédito, eu trabalho por dia e tal, um serviço fixo aqui não quero, porque meu marido me sustenta (risos). E a nossa família ajuda bastante, tipo com roupa, calçado, essas coisas. Mas quem sustenta a casa é só o pai, que se encarrega com tudo. Ele sai fora para trabalhar lá, tipo Santa Catarina, Ponta Grossa, Curitiba, só para fora. Aqui é raro ter homem nessas casas. Daí, aqui, não tem serviço nem para homem (pausa). Acho que aqui tem mais de 300 famílias, homem que é bom tudo fora. Daí, por isso que nós não temos creches, sem gerar emprego para que todas as mães possam trabalhar. (32 anos – Ensino Médio incompleto).

Eu fico em casa com meu bebê de 7 meses. Só em casa, cuidando do bebê, mas por não ter trabalho; se tivesse eu colocaria [o bebê] na creche. Meu marido está em Quedas do Iguaçu e vem para cá a cada 30 dias. (17 anos – Ensino Fundamental completo).

Eu casei muito cedo, com 14 anos, hoje tenho 2 filhos; a menina vai para a escola na Santa Maria com o transporte, o outro fica comigo[...]. Acho a creche bem importante, se eu tivesse um serviço, mandaria [o menino] para creche. Na verdade, nem tentei, por que eu não tenho serviço, daí para eu colocar ele é bem complicado, porque eles só aceitam as mães que trabalham fora. Eu queria, porque acho muito importante para ele, e ele poderia ir com a irmã de ônibus, mas não dá, a gente espera. (21 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Eu sou muito sofrida, tenho quatro filhos: um piá, que tem 15 [anos], um que vai fazer 10, esse de 2 anos e a filha, com 2 meses. Sou viúva há seis meses, mataram ele. Ele se envolveu com uma mulher, daí o ex-marido dela matou ele. Eu não trabalho fora, recebo pensão, ele trabalhava fichado. A terra em que eu moro é da minha irmã, que mora no barraco ali em cima; não preciso pagar, fico aqui emprestada. Eu também pego a bolsa-família, dá R\$160,00 agora. Eu pretendo arrumar um serviço, e daí tentar pôr o filho e a filha na creche, porque acho que acostuma com as outras crianças, a educação daí evolui bastante, aqui não tem muita coisa para fazer, ele brinca aqui por roda, mas sempre sozinho, qualquer toco velho é motivo para ele brincar. (31 anos – Ensino Fundamental incompleto).

É importante destacar que, no discurso dessas mulheres, a concepção de trabalho está relacionada ao emprego formal, com registro em carteira profissional. Isso explica o fato de que, quando questionadas sobre se trabalham, elas respondam que não, pois para elas as atividades que desenvolvem, como cuidar da

casa, dos filhos, algumas auxiliando o companheiro, outras cuidando de crianças, pessoas idosas ou doentes, não é considerado trabalho.

Essa concepção descrita pelas entrevistadas nos permite identificar certa naturalização dos critérios propostos pelo poder público municipal, como vimos no capítulo anterior, os quais determinam que, para ter direito a vaga na creche, a mãe precisa comprovar emprego com registro formal. Como o direito à Educação Infantil está muito ligado à questão do trabalho formal, esse discurso foi disseminado em várias instâncias e apropriado por essas mulheres. Mesmo afirmando que é um direito da criança, as mães se sentem culpadas por não trabalharem fora e, nessa condição, acreditam não poder colocar seus filhos nas instituições.

Mais uma vez, observamos o discurso manifesto de que o “espaço privado” é da mulher e a ela cabe **a responsabilidade de cuidar dos filhos**. Em todos os depoimentos acima, as mulheres relatam que os maridos trabalham fora, “espaço público”, e cabe a elas cuidar das atividades do lar e da educação das crianças.

4.3.6 A criança e o seu direito de frequentar a Instituição de Educação Infantil

É importante salientar que não existe obrigação para que pais matriculem a crianças nas Instituições de Educação Infantil; essa atitude é uma escolha da família. Sabemos, também, que a lei estabelece como obrigação do município garantir a vaga nas Instituições de Educação Infantil, pois o não cumprimento e o não atendimento deste direito constitui violação do direito à educação. Não basta apenas a família querer colocar a criança na Educação Infantil, é necessário que o município tenha instituições para que isso aconteça. O quadro que os depoimentos apresentam retrata a invisibilidade das crianças e, especialmente, o processo de exclusão a que estão submetidas às crianças que residem no campo.

Para Barbosa et al. (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 (IPEA, 2008). Tais desigualdades têm se mantido a despeito de a Constituição reconhecer que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade”, direitos sociais, de proteção e de liberdade (ROSEMBERG, 2008). Este 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.

Como nos revelam as autoras, embora se observe avanço na expansão do atendimento, ele não é suficiente para suprir a carência de instituições e a necessidade de vagas para essas famílias. Em Pinhão, observamos que há falta de informação ou informação incorreta a respeito dos direitos da criança, conforme nos relata uma mãe:

Eu e meu marido só moramos juntos há três anos, temos uma filha só, com 2 anos. Eu não trabalho fora por conta dela e também por que não tem onde deixar ela, e é longe. E serviço aqui não tem também. Meu marido trabalha em General Carneiro, ele só vem no final de semana para casa; lá trabalha como pedreiro. Eu considero a creche muito importante, mas no tempo que eu fui lá, eles falaram que não tinha vaga nem para quem está na fila faz tempo, imagina para nós. Eu acho importante, se a gente for trabalhar, porque senão vai ficar tomando o lugar das crianças que as mães precisam deixar para trabalhar. (21 anos – Ensino Médio incompleto).

O depoimento indica que a vaga se encontra condicionada ao trabalho formal da mãe. Com esse discurso, as instâncias municipais se desresponsabilizam das suas obrigações, atribuindo-as à mãe, que ainda é culpabilizada pela falta de emprego, pois, se a mãe trabalhasse fora, a criança poderia ter acesso à Educação Infantil. Assim, o não cumprimento da função municipal de construir Instituições de Educação Infantil é obscurecido, tornando-se foco da questão o fato de não haver empregos na localidade. Nesse caso, os pais sofrem uma dupla exclusão: a falta de oportunidades de emprego e também o não atendimento de um direito da criança e da família de ter acesso à Educação Infantil.

4.3.7 A escola: solução para as dificuldades e sinônimo de ascensão financeira

Em algumas entrevistas, observamos também a importância que as mães atribuem à escolarização, uma vez que elas mesmas não tiveram acesso à escola, e hoje depositam nos filhos a expectativa de uma boa formação, sendo essa pré-requisito para uma vida bem-sucedida.

Eu tenho 37 anos, sou viúva, tenho dois filhos, um de 8 anos e um de 5. O menino vai para escola, a menina fica comigo. Agora ela vai para a escola, mas antes não quis colocar por causa da tensão da morte do pai deles, que morreu matado e eles viram, aí achei melhor cuidar da filha em casa. Eu só fico aqui em casa, trabalho com

plantação; plantamos milho, feijão, batata doce (pausa). Eu planto com a ajuda das crianças; eles ajudam plantando, tirando o mato, a menina ajuda pouco, ela é bem pequena. [...] Sabe, eu acho importante eles irem pra escola, porque eu já nem aprendi nada, né, eu nunca fui para a escola, o pai deles tinha pouco estudo e eles estudando vão se dar bem na vida. (37 anos - Analfabeta).

Tenho 31 anos, sou amasiada, tenho três filhos, com 14 anos, 10 e uma menina de 3. Meu marido trabalha na lavoura, plantamos milho, feijão. Eu cuido das crianças porque não tem com quem deixar, às vezes também ajudo na lavoura. Os filhos mais velhos vão para a escola, porque estudam de manhã. Nós recebemos a bolsa-família, que hoje dá R\$ 180,00, ajuda a comprar as coisas para as crianças [...]. Aqui a terra é nossa, mas onde tem a lavoura é da minha tia, aí ela empresta pra nós [...]. Se tivesse creche perto eu colocaria, porque acho importante estudar. Eu tenho pouco estudo, eles estudando não vão ter a vida sofrida que a gente têm, e pra mim ajudaria, eu poderia ajudar mais na lavoura, e essa menina já é arqueira vive machucada, pois vive correndo pra cima e pra baixo, sobe nas coisas, tem uma energia que só, se fosse para creche ia aprender bastante. (32 anos – Ensino Fundamental incompleto).

A realidade atual do campo retrata a “dívida” que o poder público tem com os sujeitos que lá vivem e buscam tirar da terra o necessário para sua sobrevivência. São mazelas de um modo de produção que torna cada vez mais precária a condição humana. Por longos anos, os trabalhadores do campo foram deixados de lado na distribuição da riqueza socialmente produzida, “esquecidos” pelos governantes, expressão tão frequente no senso comum. Esses sujeitos que trabalham no campo retratam essa situação: muitos não têm escolarização ou frequentaram a escola por pouco tempo, por dificuldade de acesso e pela distância entre a escola e seus lares. Alguns nunca tiveram oportunidade de estudar, outros abandonaram a escola por diversos motivos: para ajudar em casa, por exigência dos pais, para casar, ou mesmo para trabalhar com a família, mas hoje sentem a falta que os estudos fazem. Percebem que possuem necessidades e sentem-se reféns de uma situação precária, diante da qual lhes faltam os meios e a autonomia necessária para se desvencilhar. Assim, depositam nos filhos o desejo de uma vida melhor, ressaltando que a escola pode proporcionar às crianças as oportunidades que eles próprios não tiveram. Mas sabemos que a superação de tal quadro de desigualdade social é decorrente de um movimento histórico extremamente complexo que requer a combinação de condições objetivas e subjetivas em um esforço político coletivo para criar as condições de luta por outro modo de produção da vida.

4.3.8 A Educação Infantil: fator importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança

Como já observamos, existem diferentes posicionamentos em relação à Instituição de Educação Infantil: para algumas mães, ela é indispensável; para outras, auxiliaria no cuidado com a criança durante o período de trabalho dos pais, enquanto algumas a consideram importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os relatos abaixo expressam a valorização da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança:

O meu marido já faz 40 dias que está em Ponta Grossa e Telêmaco Borba. Trabalha em qualquer coisa. As coisas não estão fáceis, não gosto de ficar sozinha. Às vezes a gente quer comprar muita coisa e não pode; eu trabalho por dia, faço qualquer coisa: carpo lote, lavo, passo. Ano passado eu tava plantando 2 alqueires [...]. Sabe, eu prefiro mil vezes o mato [...], mas se tivesse creche ia ser bom. É uma coisa boa para ensinar a criança, elas se desenvolvem melhor, vivem com outras crianças, aprendem coisas boas. Mas, pense bem, como que você vai sair todo dia, pagar o ônibus pra levar a criança? Mas, se tivesse uma creche aqui, seria bem melhor. (26 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Eu considero a creche importante, só que mais importante é o serviço, depois a creche. A creche é muito importante, eles tratam bem e cuidam bem das crianças. Eu nunca coloquei os meus na creche, até porque aqui não tem. Mas eu faço muita questão de pôr os filhos na creche; é muito bom. Eles ensinam bem, dão uma boa educação, mas hoje eu cuido, porque não trabalho, mas ele gosta de brincar com os vizinhos, fala bastante, canta, ele gosta. (30 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Eu colocaria na creche, se tivesse aqui perto, porque as crianças estão numa fase assim, de aprender, porque estão com a mente bem criativa, né? Eu acho assim, que quanto mais novinho colocar mais ele aprende, porque eles têm uma inteligência que olha meu Deus, queria que você visse quanta diferença quando a criança entra e quando sai, meu Deus, é muito, sabe? É muito visível; até o linguajar, as palavras que eles aprendem, já é muito, sabe? Meu Deus, é a coisa mais linda, porque, na verdade, eles entram falando tudo errado, né? Entram nem falando ainda, porque eles vão pro berçário, daí eles tem todas as fases, né? Meu Deus, você vê a quantia que a criança já é estimulada ali no berçário, com brinquedos, brincadeiras, com tudo, porque, na verdade, às vezes a gente não tem as coisas, os professores também têm um (pausa) eles buscam fazer coisas diferentes pras crianças, meu Deus, é coisa incrível. Eu vejo a filha da comadre que vai para creche, aprende a dividir, eles têm a rotina deles, eu vejo no maternal, gente, jardim um, que é bem quando eles tão numa fase do aprendizado mesmo, de comer com a toalhinha, de lavar a mão, de escovar os dentes, de pegar a toalhinha pelas quatro pontinhas e jogar o lixinho

lá no lixo, sabe, os farelos. Gente eu fico boba de ver. É, eles aprendem que acabam até ensinando as mães em casa. Já pedem desculpa, já pedem licença. (33 anos – Ensino Fundamental incompleto).

Algumas mães observam diferenças no comportamento e nas ações da criança que frequentam o Centro Municipal de Educação Infantil. No dia a dia, a criança se apropria de experiências, conceitos, valores e ideias do meio cultural e social em que vive. Sabemos que o aprendizado da criança inicia antes mesmo de frequentar a escola; contudo, o aprendizado que a criança adquire frequentando a Instituição de Educação Infantil é importante, pois contribui com a introdução de novos elementos da cultura em seu desenvolvimento, potencializando esse processo, como indica Mello (2007).

O que observamos no decorrer dos relatos dados pelas mães é que a opinião em relação à Instituição de Educação Infantil diverge, pelos diversos motivos já apresentados na síntese das entrevistas.

Das quarenta mulheres entrevistadas, oito trabalham no campo, e para elas a construção de uma Instituição de Educação Infantil à qual os filhos tivessem acesso seria essencial, pois no período em que essas mães estivessem trabalhando as crianças estariam não só aprendendo, mas também sendo cuidadas e assistidas.

Para a maioria das entrevistadas, vinte mulheres que vivem sob forte influência do modelo patriarcal, com oportunidades de interações sociais restritas, limitadas pelas grandes distâncias entre suas moradias, cuidar da criança é considerada responsabilidade da mãe. Na sua visão, a Instituição de Educação Infantil é um local para suprir necessidades básicas, para crianças que necessitam de cuidados externos e para crianças cujas mães possuem trabalho formal.

As mulheres encontram-se convencidas de que seus filhos não possuem direito à Instituição de Educação Infantil porque lhes falta um registro formal de trabalho que justifique o “benefício”, concepção em consonância com os critérios estabelecidos pelo município, pois, em Pinhão, para que a criança possa ser matriculada, a mãe precisa antes comprovar formalmente que está trabalhando. Como no campo a formalização do vínculo empregatício não é frequente, e a mobilização das mulheres trabalhadoras é reduzida, a luta pelos direitos trabalhistas assume maiores relevos. A naturalização das relações sociais leva parte das mulheres a reproduzir uma concepção equivocada: quem não tem emprego registrado em carteira profissional de trabalho “não trabalha”.

O processo de socialização do qual essas mulheres participam, dentre outros aspectos, caracteriza-se pelo restrito convívio com outras pessoas, devido à distância entre algumas propriedades e à falta de transporte público na região. Essa condição de afastamento, por vezes, traduz-se em “**isolamento social**”, caracterizado pela falta de interação com outras pessoas, sejam familiares ou vizinhos. Muitas vezes, essa situação retira do sujeito a possibilidade de uma convivência coletiva.

Outras doze mulheres afirmam que gostariam muito que os filhos tivessem a oportunidade de frequentar as Instituições de Educação Infantil, pois acreditam que a educação é um meio de transformação da vida dessas crianças. As mães não tiveram acesso à escolarização e acreditam que os filhos podem ter uma vida mais confortável se estudarem. Dessas mulheres, algumas relatam que observam mudanças positivas no comportamento das crianças que frequentam as Instituições de Educação Infantil, demonstrando assim que identificam progressos no desenvolvimento das crianças. Apesar de seus filhos não terem acesso à Educação Infantil, elas reconhecem a importância e a diferença que a instituição proporciona ao desenvolvimento das crianças que a frequentam.

Cabe destacar que nessas localidades visitadas não existem Instituições de Educação Infantil, tampouco transporte escolar para levar as crianças até regiões que ofereçam tal serviço. Mesmo assim, verificamos que algumas mães reconhecem a importância da Instituição de Educação Infantil, embora seus filhos não tenham acesso a ela. A luta para que o direito da criança se torne uma realidade, independente do desejo das mães, está apenas no início.

É evidente que a constituição do território se dá pelos sujeitos que nele vivem, famílias com constituições parecidas, histórias semelhantes, mas que se diferem pelo lugar social que ocupam. Observamos que as mulheres que se percebem como “trabalhadoras”, que plantam, cuidam de animais, se veem como sujeito de direitos, expressando o desejo e a necessidade da construção de uma Instituição de Educação Infantil para atender seus filhos. Já as mulheres que acreditam que não “trabalham” encontram-se em uma condição fragilizada, não tendo forças e nem argumentos para lutar pelo direito da criança, tampouco pelos seus. Mulheres que vivem num mesmo território, mas que se percebem de maneiras diferenciadas pela atuação social que desempenham.

Próximas às localidades visitadas, encontram-se as famílias que têm acesso à Instituição de Educação Infantil, porque vivem em uma comunidade que possui um Centro Municipal de Educação Infantil. Apresentamos a seguir o que pensam essas famílias, buscando compreender como esse acesso se traduz na sua visão sobre a Educação Infantil.

4.4 O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS CUJAS CRIANÇAS FREQUENTAM O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTA MARIA

As famílias que vivem no distrito do Faxinal do Céu, próximas da COPEL, têm os filhos frequentando a Educação Infantil, uma vez que esse Centro Municipal de Educação Infantil foi construído para atender os filhos dos operários que permaneceram na localidade após o término da obra da usina hidrelétrica, como visto anteriormente.

Buscando compreender o significado que essas famílias atribuem à Educação Infantil, aplicamos 35 questionários⁶⁹ aos responsáveis pelas crianças que frequentavam a CMEI Santa Maria, durante uma reunião pedagógica. Dos 35 questionários, recebemos resposta de 21.

Quatro questionários foram respondidos pelos responsáveis (avós e bisavó), com idade entre 43 anos e 60 anos, dos quais três são mulheres, e um, homem. Os dezessete questionários restantes foram respondidos por mães com idade entre 17 e 42 anos. Dessas dezessete mulheres, duas são solteiras, duas são casadas e treze vivem em união estável.

Três sujeitos se declararam indígenas, dezesseis se declararam brancos e dois sujeitos se declararam morenos, termo acrescentado por eles próprios ao lado da opção negro. Cabe destacar que as relações sociais estabelecidas nesse território ainda não permitem aos sujeitos se perceberem na sua negritude.

Com relação à organização familiar, uma mulher mora sozinha com seu filho; quatorze moram em famílias formadas por pai, mãe e filhos; seis moram com os pais e os avós na mesma casa.

⁶⁹ Optou-se por questionário para tentar atingir o maior número possível de pais ou responsáveis.

Com relação à moradia, cinco famílias moram em casas emprestadas ou cedidas; treze, em casas próprias, e três, em casas alugadas. O aluguel varia de R\$150,00 a R\$200,00.

Entre as necessidades elencadas pelas responsáveis, a questão do emprego para um ou mais membros da família aparece em quatorze dos 21 questionários respondidos, ou seja, é apresentada pela grande maioria. Com relação à renda familiar, cinco famílias declararam que vivem com auxílio do governo, como beneficiárias dos programas Bolsa-Família (governo federal) e Leite da Criança (governo estadual), e também de alguns “bicos” (trabalho temporário, que aparece eventualmente).

Das quatorze famílias cuja figura paterna está presente, em onze os pais trabalham fora da cidade, retornando para casa a cada 15 ou 30 dias.

Com relação à remuneração familiar, duas famílias declararam que vivem com valor mensal de até R\$ 510,00; uma família, com até R\$ 755,00; cinco famílias, com até R\$1.020,00; três famílias, com até R\$ 1.530,00, e cinco famílias, com valores acima de R\$ 1.530,00 por mês. Das 21 famílias, treze recebem auxílio: cinco famílias recebem bolsa-família e oito famílias são beneficiárias do programa Leite da Criança⁷⁰.

Quanto à escolarização dos responsáveis, os questionários indicam a seguinte situação para os pais: duas famílias declararam ausência da figura masculina; um pai é analfabeto; doze pais possuem o Ensino Fundamental incompleto; um tem Ensino Fundamental completo; dois têm Ensino Médio incompleto; dois têm Ensino Médio completo, e um, Ensino Superior incompleto.

Com relação às mães, a escolarização é a seguinte: seis possuem Ensino Fundamental incompleto; uma possui Ensino Fundamental completo; quatro têm

⁷⁰ No estado do Paraná, com “a consagração do direito à alimentação adequada, como algo inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos demais direitos constitucionalmente garantidos brota o dever do Poder Público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população que consiste “na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis” (Lei nº 11.346/2006). Neste contexto, o Programa Leite das Crianças - PLC, tem por objetivo auxiliar o combate à desnutrição infantil, por meio da distribuição gratuita e diária de um litro de leite às crianças de 06 a 36 meses, pertencentes a famílias cuja renda per capita não ultrapassa meio salário mínimo regional, além do fomento à agricultura familiar, proporcionando geração de emprego e renda, a busca pela qualidade do produto pela remuneração equivalente, a inovação dos meios de produção e a fixação do homem no campo.” (SECRETARIA DA AGRICULTURA E DO ABASTECIMENTO DO ESTADO DO PARANÁ, 201-).

Ensino Médio incompleto; sete cursaram Ensino Médio completo, e três, Ensino Superior incompleto. Observa-se uma escolarização maior das mulheres em relação a dos homens nas famílias que declaram viver com o pai.

A maior ocupação das famílias nas horas de folga é assistir televisão, visitar amigos ou parentes, frequentar a igreja ou ficar em casa descansando.

A maioria das crianças vai até a Instituição de Educação Infantil a pé, porque as famílias moram próximas ao CMEI; três crianças utilizam o transporte escolar e cinco são conduzidas de carro pelos responsáveis até a escola.

Quando questionamos sobre a importância da Instituição de Educação Infantil para a formação das crianças, as famílias foram unânimes em responder que consideram a instituição muito importante, por diversos motivos: as crianças aprendem a viver em grupo, a respeitar o próximo; compartilham novidades, desenvolvem responsabilidades, aprendem a dividir, compartilhar, interagir e brincar em grupo; descobrem suas habilidades, desenvolvem atividades e evoluem a fala; são bem cuidados, aprendem coisas novas todos os dias; disciplinam-se a cumprir regras, como horário para comer, dormir e escovar os dentes. Também se destacou o auxílio que a instituição presta aos pais no cuidado com os filhos, mantendo-os em segurança no período em que estão trabalhando.

Quanto ao relacionamento com os profissionais do CMEI, os responsáveis elogiam, ressaltando que o relacionamento é muito bom, pois todos os profissionais tratam os responsáveis com respeito, sempre dão informações sobre as crianças, são amigas, atenciosas, competentes, bem humoradas e tratam bem as crianças, “As crianças gostam das professoras e nós, pais, também”, relata um dos responsáveis.

As crianças, quando não estão no CMEI, brincam sozinhas, com irmãos mais velhos, primos ou vizinhos, ficam com os avós ou assistem televisão.

Comparando as famílias pesquisadas, as que não possuem acesso à Instituição de Educação Infantil e aquelas que vivem em suas cercanias, percebemos muitas semelhanças entre ambas, no que se refere à escolarização dos pais, às precárias condições de trabalho e às dificuldades financeiras que enfrentam.

Com relação à escolarização das famílias, só confirmamos aquilo que já vem sendo estudado e debatido ao longo dos anos: as famílias que vivem no campo não têm direito ao acesso e à permanência das crianças nas instituições escolares. Nas famílias pesquisadas, isto é confirmado pelo baixo nível de escolarização dos pais,

os quais apresentam alto número de abandono e desistência escolar, devido às condições precárias de trabalho e sobrevivência que enfrentaram em sua vida. Algumas dessas condições se expressam no trabalho infantil, no trabalho em auxílio à família, no trabalho sem vínculo empregatício de remuneração diária, na falta de incentivo dos pais para o término da escolarização, casamento precoce, entre outros fatores determinantes que excluem os sujeitos do campo das instituições escolares. Podemos verificar esses dados nas entrevistas e questionários realizados na pesquisa de campo.

No que se refere à condição socioeconômica, as famílias encontram dificuldade de emprego; geralmente os homens trabalham fora da cidade porque falta emprego na localidade. A maioria enfrenta dificuldades financeiras e muitas famílias contam com os benefícios do governo para completar o “ganho familiar”. O nível de remuneração declarada pelas famílias é relativamente parecido, pois muitos recebem valores aproximados. Exceção a essa situação são os funcionários da COPEL que, devido à exigência de formação acadêmica para desempenhar suas funções, acabam sendo melhor remunerados.

As principais diferenças entre as famílias residem nas relações sociais que estabelecem no território, espaço em que produzem a vida e que permite vislumbrar projetos de organização, de luta pela garantia de direitos e perspectivas para o futuro. As diferenças no acesso à informação e aos direitos sociais são marcantes nos dois grupos, o que permite, para alguns, o redimensionamento da visão naturalizada e característica das comunidades do campo de que os direitos são dados pelos poderosos, e não como o resultado de conquista pelos trabalhadores do campo. O legado do período de vigência da Zattarlândia é presente nas atitudes passivas da população diante daqueles que tem poder político e econômico, porque foi essa classe social que promoveu uma estrutura urbana mínima de convívio social. Assim, o que foi produzido socialmente é considerado uma dívida.

Na Comunidade Santa Maria as casas são próximas, o que facilita o relacionamento entre as famílias e as crianças: as famílias interagem entre si, participam de reuniões e programações do CMEI, trocam informações e ampliam seu repertório cultural. Ainda que não reconheçam o acesso à Instituição de Educação Infantil como um direito da criança, percebem o nível de apropriação do conhecimento demonstrado no cotidiano das crianças que têm acesso à Educação Infantil.

Nas demais localidades visitadas, as famílias vivem distantes umas das outras, poucos são os momentos de interação social para além do círculo familiar, vivem de maneira mais isolada e não possuem trabalho formal. Tais características parecem obnubilar a percepção de que podem ser sujeitos de direitos, condição que as impede de lutar também pelo direito das crianças.

As pesquisas de Bihain (2001), Rosseto (2009), Carvalho (2011) e Luedke (2013) evidenciam que os sujeitos envolvidos com movimentos sociais possuem um maior conhecimento sobre o direito de acesso à Instituição de Educação Infantil ou aos movimentos alternativos, como no caso das cirandas infantis, vinculadas ao MST.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o direito da criança seja realmente consolidado: efetivação das políticas públicas, o cumprimento das leis educacionais, a participação em movimentos sociais que lutam pelos direitos das crianças e trabalhadores. Como vimos, a história vem comprovando que sem organização política coletiva não há respeito ao ser humano em nenhuma esfera.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola.” (Gilvan dos Santos)

O verso dessa canção nos leva a refletir sobre um direito importante da criança que vive no campo, o direito à educação no local onde vive.

Para realização desse estudo, definiu-se como problemática entender de que modo o direito à Educação Infantil das crianças que vivem no campo, no município de Pinhão-PR, é percebido pelas famílias. Além disso, buscou-se compreender de que maneira esse direito se efetiva pelos órgãos governamentais.

Para entender historicamente como a figura da criança foi se constituindo ao longo dos anos, nos reportamos à época moderna, período em que se estabelece o conceito que temos hoje de criança. Época de muitas revoluções, a modernidade se configura também como época de direitos. Direitos esses que, no decorrer dos anos, dependeram de luta para que fossem consolidados. Na presente pesquisa, abordamos o direito da criança à educação, mais especificamente o direito à Educação Infantil do Campo, e sua importância na formação do ser humano.

Entendemos a criança como “um ser humano de pouca idade”, capaz de “participar” da cultura, em interação com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos. Nessa perspectiva, o papel da Educação é criar situações concretas para que a criança possa aprender, apropriando-se assim da riqueza cultural histórica e socialmente acumulada ao longo dos anos pela humanidade, para concretizar sua formação e constituir-se como ser humano.

Compreender a criança como um sujeito histórico e social significa problematizar a ideia de uma condição infantil, como destaca Charlot:

[...] compreender a educação da criança com referência à condição infantil e não a uma natureza infantil. Não se trata nesse caso simplesmente de uma substituição de uma palavra por outra. A ideia de natureza infantil remete a características que têm um valor absoluto e universal: a criança, em si, é selvagem, submissa a sua sensibilidade, inocente, espontânea, indisciplinada, etc. A ideia de condição infantil faz referência a uma situação específica da infância sem, com isso, definir qualidades ou comportamentos que se encontrariam inevitavelmente em toda criança. A criança é um ser em crescimento, sua personalidade está em via de formação, vive num meio social adulto ao qual não está imediatamente adaptada: essas observações são válidas para toda criança, para qualquer civilização e para qualquer classe social a que pertença; definem o

que se pode chamar de condição infantil. Mas o crescimento, a formação da personalidade e a adaptação social processam-se num meio social que não é o mesmo para todas as crianças. (CHARLOT, 1983, p. 252-253).

Em outras palavras, as relações sociais constituem fatores determinantes no desenvolvimento da criança, reconhecemos que a herança biológica é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, porém só ela não basta para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, é necessária a interação social. Sobre esse aspecto, Serrão destaca que:

Como a herança cultural não ocorre geneticamente, as novas gerações, para se tornarem seres humanos, necessitam se apropriar da objetivação social e histórica. Em outras palavras, o processo de adaptação conquistado pela espécie humana confere a cada novo ser a base material da existência, o faz homem. Mas o conteúdo e a forma da produção da existência, por ser social, histórica e cultural, irá exigir mais que a adaptação. Irá exigir a apropriação dos objetos produzidos, generalizados e materializados, por parte de cada um desses seres, que só ocorrerá pela mediação entre os demais indivíduos e tais objetos, possibilitando, portanto, sua humanização, sua constituição como seres humanos. (SERRÃO, 2006, p. 150).

Partindo desses pressupostos, compreendemos a criança como um sujeito que ocupa um lugar social definido pelas relações estabelecidas, seja com adultos, seja com outras crianças, participando e interagindo de diferentes maneiras, conforme os limites impostos pela classe social na qual se insere. Da mesma forma, a infância deve ser compreendida como a condição social em que a criança vive esse momento de sua vida, ou seja, a ideia de infância necessariamente deve ser compreendida como vinculada a um processo histórico e cultural.

Com base nessa perspectiva, a educação se torna uma importante prática social organizada intencionalmente pelas gerações precedentes com a finalidade de promover aprendizagem das novas gerações. Portanto, possibilitará à criança a apropriação da cultura, gênese do desenvolvimento humano, ou seja, do processo de humanização.

Especialmente sobre a Educação Infantil, Mello (2007) destaca que a Instituição de Educação Infantil é um “espaço privilegiado” para a humanização, que oportuniza às novas gerações “subir nos ombros das gerações precedentes” com o objetivo de possibilitar-lhes o acesso à cultura. Assim, compreende que:

[...] olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da

infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas potencialidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 99).

Dessa forma, organizar um espaço onde a criança possa interagir, experimentar e brincar é oportunizar momentos de apropriação do conhecimento e de participação na realidade social em que essa criança está inserida, aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Após constatar a necessidade e a importância da Instituição de Educação Infantil, fizemos um levantamento nas políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988, buscando saber o que diz a legislação destinada às crianças, quais os direitos a elas assegurados e quais estão sendo cumpridos efetivamente.

Após leitura e análise da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como de decretos e leis escritos a partir dessas leis maiores, verificamos que existem políticas públicas que beneficiam a criança, mas, em muitos casos, a legislação é cumprida apenas parcialmente. Nos centros urbanos, ela é aplicada com uma efetividade maior, porém no campo ela passa despercebida.

O debate acerca da Educação do Campo vem sendo realizado há mais de três décadas no Brasil. As reflexões e mobilizações realizadas surgiram a partir dos movimentos sociais do campo, em especial pela atuação política do MST. Diante disso, muitos avanços foram conquistados, depois de uma profunda luta social por parte dos movimentos sociais e dos educadores/as do campo, avanços esses que ainda não atingiram em grande escala as crianças das áreas rurais com idade de frequentar as Instituições de Educação Infantil.

Buscando compreender a situação da Educação Infantil do Campo, no município de Pinhão, elencamos alguns questionamentos que buscamos responder ao longo da investigação: há conhecimento das famílias que vivem no campo sobre o direito de a criança frequentar os Centros Municipais de Educação Infantil? Se sim, como compreendem esse direito? Qual a importância atribuída por elas aos Centros Municipais de Educação Infantil? Existe por parte dessas famílias interesse em que as crianças frequentem o CMEI? O que dizem as autoridades sobre o direito da

criança que vive no campo frequentar a Educação Infantil? Como esse direito, pautado nas políticas educacionais nacionais, é implementado pelas políticas públicas municipais?

É interessante observarmos que estabelecemos algumas hipóteses quando iniciamos a pesquisa de campo. Contudo, ao nos defrontamos com a realidade, muitas vezes, tudo aquilo que construímos previamente se desconstrói e encontramos outros elementos jamais imaginados. Quando iniciei esse processo tinha um olhar voltado para as crianças pequenas que vivem no campo: como é o dia a dia dessa criança, como vivem, o que fazem, com quem vivem, como brincam, como é a constituição familiar. Ou seja, meu olhar estava voltado exclusivamente para a criança.

No decorrer da pesquisa, no entanto, meu olhar voltou-se para a realidade social em que essa criança estava inserida. Compreender o contexto em que se efetivavam as políticas municipais de Educação Infantil do Campo, tendo como pano de fundo o processo histórico de constituição do município, levou-nos a questionar como as famílias compreendiam o direito das crianças a essa educação. Assim, as mulheres ocuparam o centro da cena; essas mães batalhadoras que vivem em um mundo com poucas possibilidades e perspectivas de mudança, mulheres que trazem em sua bagagem uma experiência marcada pelo modelo patriarcal, em total submissão à figura masculina. Mulheres que permanecem em casa, num certo isolamento, trabalhando, cuidando da casa e educando os filhos. E mesmo com tantas atividades desenvolvidas, não se percebem como trabalhadoras, veem as funções que desempenham como uma obrigação da figura feminina.

Essas mulheres vivem em um território marcado por muitas semelhanças entre as famílias: semelhanças quanto às condições econômicas e sociais de luta diária pela sobrevivência; famílias cujos homens trabalham em outra cidade, pois no município há pouca oferta de trabalho, e poucos são os homens que conseguem emprego próximo aos seus lares; mulheres que acabam ficando com a responsabilidade de administrar a casa, cuidar dos filhos e dos bens que pertencem à família.

É interessante destacar que, mesmo essas mulheres tendo condições tão semelhantes, morando no mesmo território marcado pela luta diária pela sobrevivência e pelo difícil acesso à Educação Infantil, pelas distâncias da vida no

campo, os depoimentos evidenciam que essas mulheres percebem de maneira diferente a importância dessa educação.

Quando questionamos as mulheres sobre o direito de seus filhos frequentarem a Instituição de Educação Infantil, todas elas revelaram desconhecer esse acesso como direito assegurado à criança. No entanto, há diferenças entre elas quanto à opinião em relação à Instituição de Educação Infantil: para algumas, a instituição seria importante, pois as crianças seriam atendidas enquanto os pais trabalham na terra; outras não atribuem tanta importância, pois acreditam que é obrigação dos pais e responsáveis cuidar e educar as crianças; outro grupo de mulheres acredita que as crianças não têm direito à vaga, pois a mãe, responsável pela criança, não possui emprego com registro em carteira de trabalho. Constatamos que essa concepção de que a vaga se destina exclusivamente para a criança cuja mãe trabalha fora é reforçada pelo poder público municipal, já que o município utiliza esse requisito para selecionar quais crianças irão frequentar o CMEI ou não.

Cabe destacar um conceito básico que nos auxiliou nas análises das informações, o Território, conceito este que nos leva a pensar o lugar não só como um espaço geográfico, e sim como um espaço de vida, de movimento, constituído por sujeitos capazes de interagir e modificar o local em que vivem. Espaço de disputa e de relações de poder, que se encontra em constante transformação.

Desse modo, percebemos que cada território ocupado revela uma intencionalidade, define-se assim como um lugar social que conforma a formação humana dos sujeitos que nele vivem.

No decorrer do processo de pesquisa e limitação do espaço a ser estudado, selecionou-se o município de Pinhão por ser o único município no Território Cantuquiriguaçu que possui uma Instituição de Educação Infantil localizada no campo. Atualmente, no nosso país, a Educação Infantil encontra-se em segundo plano, pois pouquíssimas são as instituições dessa natureza localizadas no campo. O transporte escolar público, que poderia facilitar o acesso de muitas crianças aos CMEIs, não contempla os estudantes dessa faixa etária. Dessa forma, as crianças não podem fazer uso, tampouco têm seu direito respeitado, permanecem fora das Instituições de Educação infantil, mesmo sendo esse um direito de toda a criança, garantido na legislação brasileira.

No município de Pinhão, na Comunidade Santa Maria, próximo ao Distrito de Faxinal do Céu, encontramos uma Instituição de Educação Infantil – Centro de Educação Infantil Santa Maria, que atualmente atende as crianças que vivem no seu entorno. Cabe lembrar que esse CMEI foi construído no distrito de Faxinal do Céu, portanto no campo, especificamente para atender os filhos dos operários que construíram a COPEL. Na época da construção, muitas famílias vieram para o local com o intuito de trabalhar, como visto anteriormente. Com o término da obra, em 1976, as famílias “ganharam” da COPEL os terrenos, estabelecendo ali suas residências. Nos anos 2000, a prefeitura construiu o CMEI para atender as crianças que vivem na localidade. A partir de então, os filhos dos sujeitos que produzem suas vidas nesse território frequentam a Instituição de Educação Infantil.

Os pais ou responsáveis que têm seus filhos matriculados no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria, embora também não reconheçam a Educação infantil como direito da criança, percebem a importância da instituição para o processo de formação das crianças. Constatam diariamente os avanços alcançados pelos filhos, cujos reflexos são percebidos em atitudes vivenciadas pelas famílias.

A administração pública reconhece que o atendimento realizado pelo CMEI Santa Maria e pelos demais CMEIs localizados no espaço urbano não é suficiente para atender toda a demanda de crianças que vivem no campo. As justificativas para esse não atendimento são várias: falta de planejamento do Estado e da União para efetivação da legislação; baixa arrecadação do município; distribuição das verbas do município entre diversos setores; falta de verba para construção e execução de obras; falta de recursos para manutenção da estrutura e para o pagamento dos profissionais de Educação Infantil.

Observou-se que as leis existem e são claras em relação ao direito da criança, porém, em muitos casos, elas encontram-se apenas no papel. Essa é uma luta que está no início, são necessárias muitas mobilizações para que o direito da criança que vive no campo possa ser realmente efetivado, direito esse que é constitucional.

Compreendemos o quanto é importante conhecer o que vem sendo desenvolvido em relação à Educação Infantil do Campo, como ela vem se concretizado enquanto direito à educação para a criança pequena. Entendemos que nossa contribuição foi evidenciar alguns dos aspectos da realidade da criança

pequena e das famílias que vivem no campo, que, na maioria das situações e dos municípios brasileiros, encontram-se em uma situação de invisibilidade. Dar visibilidade a esses sujeitos poderá contribuir para que, na prática, a luta pelos direitos da criança e da mulher tenha continuidade.

Ao final dessa pesquisa, podemos indicar a necessidade de estudos que aprofundem o entendimento das precárias condições de sobrevivência e trabalho das mulheres e famílias que vivem no campo, que se expressaram, na atual investigação, na ausência permanente do pai em busca de meios para garantir a sobrevivência da família; na precariedade das Instituições de Educação Infantil do Campo; na lógica cruel e desumanizadora do transporte escolar, entre outras.

Essa é uma pesquisa que não acaba aqui, novas possibilidades se abrem, como nos diz Galeano (2011) “Mas há outro mundo na barriga deste, esperando [...]. E é um mundo diferente. Diferente e de parto difícil. Não é fácil o seu nascimento. Mas com certeza ele pulsa neste momento. Há outro mundo que ‘pode ser’ pulsado no mundo que é”.

A luta pela Educação Infantil do Campo, como nos mostram Galeano (2011) e Santos (2006) está apenas no princípio das dores, é um coração que já pulsa, já mostra vida. O parto será difícil, mas um dia terá que acontecer, e quando esse dia chegar, a Educação Infantil do Campo passará a ser vista realmente como um direito da criança, e não como “esmola” do governo, como investimento daquilo que sobrou das outras modalidades de educação, e sim como educação para a criança pequena, como prioridade.

REFERÊNCIAS

ADRIANA. **Entrevista**. [21 mar. 2015]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2015. 1 arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse de entrevistadora. Município de Pinhão. Identidade preservada em anonimato.

ALVES, D. J. **A filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

AGUIAR, B. C. L. A Instituição Creche: Apontamentos sobre sua História e papel. **Nuances** - Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista. v. 7, n. 7, p. 30-36, set. 2001. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/20>>. Acesso em: 23 mar.2014

ARENHART, D. **A educação da infância no MST**: olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07309int.rtf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa no campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AYOUB, D. S. Madeira sem lei: memórias de um conflito fundiário no Paraná. In: 34º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. **Anais do Seminário Temático nº 14**: Ideologias do desenvolvimento, sujeitos sociais e conflitos socioambientais. Caxambu – MG, p. 27 out. 2010. [s.n.] Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1468&Itemid=350>. Acesso em: 26 ago. 2015.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS [DA] CANTUQUIRIGUAÇU. **Plano diretor para o desenvolvimento dos municípios da Cantuquiriguaçu**. Laranjeiras do Sul. PR: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.cantuquiriguacu.com.br/pdf/planodiretor_condetec.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014

_____. **Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu**. Laranjeiras do Sul PR, 2004. Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu– Paraná: diagnóstico socioeconômico / Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu. – Curitiba : CONDETEC, 2004

_____. **Plano Safra territorial 2010 - 2013**. Laranjeiras do Sul: CANTU, 2010. Disponível em: <<http://www.cantuquiriguacu.com.br/condetec.php>>. Acesso em: 15 maio 2014

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ. *Home page* institucional. Disponível em: <http://www.ampr.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=186>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BARBOSA, M. S.; GEHLEN, I; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Coord.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BIHAIN, N. M, **A trajetória da educação infantil no MST**: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/000350749.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BOFF, L. O capitalismo será derrotado pela Terra. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro-RJ, 29 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2015/11/29/o-capitalismo-sera-derrotado-pela-terra/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BONAMIGO, C. A. **Pedagogias que brotam da Terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Albre, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/000601503%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/000601503%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto 17.943-A**, de 12 de outubro de 1926. Consolida as leis de Assistência e proteção a menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Decreto-lei Nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de setembro, em Serviço de Assistência a Menores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 nov. 1941. Seção 1, p. 21338. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder

Executivo, Brasília, DF, 03 set. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4121.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jun. 2010. p. 1. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/emc%2065-2010?OpenDocument>. Acesso em: 05 mar. 2016

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Lei N.º 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 08 dez. 1993. P. 18769. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.742-1993?OpenDocument>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Lei n. 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29,30,32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional - sisan com vistas em assegurar o direito humano

à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 05 nov. 2010. p. 1. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 1/12/2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. p. 1. Edição Extra. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI,1995.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 1/1999, de 7 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_d_e_2001.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

Disponível em:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/diretrizes%20operacionais%20por%20um%20ed
ucacao%20do%20campo%20(1).pdf>. Acesso em: 08 fev 2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2008, Seção 1, p. 25-26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 03 de Nov 2014

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2/2008 do Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB 020/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. 09 dez. 2009. Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 fev 2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abril 2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. Parecer nº 36, de 04 de abril de 2012. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla Araújo

Lira Soares. Aprovado em 04 abr. 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 13 mar. 2012. Seção 1, p. 11. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_d_e_2001.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/ed_campo.pdf. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012**. Relatório Síntese. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil**: proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1- Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.2- Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.3- Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 15 jun 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Orientações Curriculares de Educação Infantil do campo**. (versão preliminar). Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Educação infantil no campo**: proposta para a expansão da política. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Ministério Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2004. MEC. Grupo de Trabalho Permanente. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Referencias%20para%20uma%20Politica%20Nacional%20de%20Educacao%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: MEC, fevereiro de 2004. Disponível em: < file:///C:/Users/usuario/Downloads/referencias-educacao-campo%20(1).pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria das Relações Internacionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil** - Relatórios de Observação nº 2 em parceria com o Ipea / Brasília, 2007.

Presidência da República. Secretaria das Relações Internacionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil** - Relatórios de Observação nº 3 em parceria com o Ipea / Brasília, 2009.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C. e KUHLMANN, M. Jr. (Org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002

CALDART, R. S. Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.) **Educação no Campo – Identidade e Políticas Públicas**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4. Brasília: [s.n.], 2004. p. 18-25. Disponível em:<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: CASTAGNA, M.; JESUS, S. M. S. A de (Org.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo** Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. p. 10-31. Brasília: [s.n.], 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/educacao%20do%20campo%20%20Vol%205.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____; PALUDO, C; DOLL, J. (Org). **Como se formam os sujeitos do campo: idosos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA, NEAD, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/como%20se%20formam%20os%20sujeitos%20do%20campo%20(1).pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

CAMARA MUNICIPAL DA VEREADORES DO MUNICÍPIO DE PINHÃO – PR. Home page institucional Disponível em: <http://www.camarapinhao.com.br/imagens_historico.htm>. Acesso em: 07 set. 2015.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CARDOSO, M. L. Questões sobre a educação. In: GOULART, C. (org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. p. 107 – 125. Niterói, RJ: EdUFF, 2004.

CARNEIRO, D. **Ensaio de interpretações morais**. Rio de Janeiro: Athena, 1937.

CARVALHO, I. M. M. O trabalho infantil no Brasil contemporâneo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 551-569, set - dec. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300010>. Acesso em: 06 dez. 2014.

CARVALHO, R. S. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-29082011-123038/pt-br.php>>. Acesso em: 10 maio 2013.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano**: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural. [S.l.], [2008?] Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT03-5106--Int.pdf>>. Acesso em 01.12.2014>. Acesso em: 19 ago. 2015.

CÈSAR, O. Os direitos das crianças em perspectiva. **Comissão Nacional de promoção dos direitos e proteção** [internet] Seção Crianças vs Riscos/Perigos. Subseção Legislação e proteção de crianças e jovens. Portugal: 2011. Disponível em: <http://www.cnpccr.pt/Manual_Competencias_Comunicacionais/int_legislacao_protcriancas.html>. Acesso em: 08 maio 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

COCA, E. L. F. **Um estudo da diversidade e atualidade da reforma Agrária**: análise dos tipos de assentamentos do território Cantuquiriguaçu – Estado do Paraná. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciência e tecnologia da Universidade Júlio Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96680/coca_elf_me_prud.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 set. 2015.

COMPANHIA PARANAENSE DE ENERGIA ELÉTRICA. *Home page* institucional.

Disponível em:
<<http://www.copel.com/hpcopel/root/nivel2.jsp?endereco=%2Fhpcopel%2Froot%2Fpagcopel2.nsf%2F044b34faa7cc1143032570bd0059aa29%2Fe307f2c9b2edc56303257412004fdb91>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CONSELHEIRA. **Entrevista**. [14 abr. 2016]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2016. 1 arquivo .mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse da entrevistadora. Conselheira Tutelar do município de Pinhão. Nome preservado em anonimato.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU. **Paraná** - território Cantuquiriguaçu - plano safra territorial - 2010-2013. Laranjeira do Sul: CONDETEC, 2011. Disponível em:
<<http://www.rureco.org.br/pdf/PST%20Cantuquiriguacu%20-%20Final%202.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. **Diagnóstico socioeconômico**. Curitiba: CONDETEC, 2004. Disponível em: <http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/cantuquiriguacu.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CRUZ. O. P; DOMINGUES. A. L. O significado da luta pela aprovação do estatuto da criança e do adolescente e a avaliação de sua aplicação. **Anais do I Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina: Uma outra América é possível? O significado das lutas populares hoje**. Londrina, 21 set. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/andreeosafa.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

DECKERT, Cristiele (coord.) **Grandes lembranças de uma pequena localidade**. [S.l:s.n], 2013? Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/jornalagora/menu/grandes-lembrancas-de-uma-pequena-localidade/attachment/zattar-2/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DIRETORA. **Entrevista**. [26 abr. 2015]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2015. 1 arquivo .mp3 . A entrevista na íntegra encontra-se em posse da entrevistadora. Diretora do CMEI Santa Maria. Nome preservado em anonimato.

EDUARDO. M. F. Território, Trabalho e Poder: por uma geografia relacional. **Campo-Território: revista de geografia agrária, Presidente Prudente**, v. 1, n. 2, p. 173-195, ago. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000171&pid=S1679-3951201000030000200015&lng=pt>. Acesso em: 05 jul. 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FERNANDES, B. M. A modernização no campo e a luta dos sem terra. **Revista de Cultura Vozes**, nº 1. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; ARROYO, M. G; **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica no Campo, n. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____; MOLINA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: Por uma educação do campo. In: CASTAGNA, M.; JESUS, S. M. S. A de (Org.) **Coleção por uma Educação do Campo**, n. 5. Brasília: [s.n.], 2004. p. 32-52. Disponível em:<<file:///C:/Users/usuario/Downloads/educacao%20do%20campo%20%20Vol%205.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015

_____. Os campos da pesquisa em educação no campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Educacao%20do%20Campo%20arquivo_322.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campeinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FONSECA. C. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, M. (Org). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 513-553.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Programa Terra Forte incentiva agroindustrialização em assentamentos rurais**. [S.l:s.n], 2013. Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/reporter-social/programa-terra-forte-incentiva-agroindustrializacao-em-assentamentos-rurais.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação e Cultura. *Home page* institucional. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

FURTADO. E. D. P; BRANDÃO. M. L. P. **O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais-** colocando gás na lamparina... [S.l], 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_06_13.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

GALEANO, E. Entrevista concedida à rede BNC. Barcelona, Espanha. 12 jun. de 2011. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk>>. Acesso em: 14 maio 2016.

GARCIA JR., A. R. **O Sul**: caminho do roçado. Brasília/São Paulo: Editora UnB/Marco Zero, 1990.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GODINHO, L. C; ROMANELLI, G. Gênero, Identidade, Subjetividade Feminina em Famílias das Camadas Populares. In: BRUNS. M. A.T.; LEITE, C. R. V. S. (Org.). **Gênero em questão**: Diversos lugares, diferentes olhares. São Paulo: Iglu, 2010.p 117-144

GONÇALVES, G. **A Criança Como Sujeito de Direitos**: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013). 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Home page institucional. <<http://www4.pr.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

GUIA de escolas, creches e centros educativos no Brasil: banco de dados. Disponível em: <<http://guia-parana.escolasecreches.com.br/educacao-infantil-creche-privada/virmond-parana/index.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2014

INFORMAÇÕES do brasil: banco de dados. Disponível em: <http://informacoesdobrasil.com.br/rua/pr/pinhao/estrada-santa-emilia+5858>. Acesso em: 23 abr. 2016.

ISMÉRIO, C. **Mulher**: a moral e o imaginário - 1889-1930. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. Atlas do desenvolvimento humano no Brasil – 2013. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 23 out. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Sala de Situação monitora ações do Plano Brasil Sem Miséria em Assentamentos de Reforma Agrária. [S.l.: s.n], 2012. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sala-de-situacao-monitora-acoes-do-plano-brasil-sem-miseria-em-assentamentos-de-reforma-agraria>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

INSTITUTO PARANAENSE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. Home page institucional. <<http://www.emater.pr.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal** – IDH-M 2000: anotações sobre o desempenho do Paraná. Curitiba:IPARDES, 2003b. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal** – IDH-M 2000: anotações sobre o desempenho do Paraná. Curitiba: IPARDES, 2004b. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. **Diagnóstico socioeconômico do território Cantuquiriguaçu**: 1ª fase: caracterização global. Curitiba : IPARDES, 2007. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/webasis.docs/territorio_cantuquiriguacu.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Dados nacionais sobre violência contra as mulheres**. [S.l: s.n], 2016. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contra-a-mulher>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

JOÃO. **Entrevista**. [03 maio 2015]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2015. 1 arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse de entrevistadora. Município de Pinhão. Identidade preservada em anonimato.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 28 nov 2014

_____; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. p. 423-454. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

KOLLN. A.D. **Impactos Socioeconômicos Negativos**: Estudo de caso da usina hidrelétrica Governador Bento Munhoz Da Rocha Netto - Pinhão-Pr. [S.l], 2008. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Procesosambientales/Hidrologia/37.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2016.

KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. (Org.). **Por Uma Educação Básica do Campo**. Cad. 1, Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999.

KUHLMANN JR, M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org). **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

LEINEKER, M. S. L. **Escolas do Campo no Paraná**: entre a conquista e a imposição. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração em Educação, Cultura e Tecnologia. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em:

<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28187/R%20-%20D%20-%20MARIULCE%20DA%20SILVA%20LIMA%20LEINEKER.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 12 jan. 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOSTKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012. 119-142.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOSTKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012. 59-84.

LIBERATI, W. D. **Direito da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Rideel, 2006.

LIMA, L. P. **A relação entre a Educação Infantil e as Famílias do Campo**. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/18_12_2012__15_13_57__61.pdf>.
Acesso em: 12 jan. 2015.

LIMA, P. R. M. **Vadiagem**: contravenção ou seleção natural dos marginalizados no Estado Democrático de Direito. [S.l: s.n], 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24074/vadiagem-contravencao-ou-selecao-natural-dos-marginalizados-no-estado-democratico-de-direito>>. Acesso em: 15 fev. 2016

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. 2. ed. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUEDKE, A. M. **A Formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122931/326041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MÃE DE CRIANÇA MENOR DE 3 ANOS. Entrevista. [13 abr. 2015]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2015. 1 arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse de entrevistadora. Município de Pinhão. Identidade preservada em anonimato. O nome se dá em razão do recorte de público a que se pretendia alcançar com a entrevista.

MARAGON, A. C. R. **Janusz Korczak**: precursor dos direitos da criança. São Paulo: Unesp, 2007.

MARTINS. R. K. M. As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural. Florianópolis, 2006. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACÕES?. **Anais**.

Caxambu, MG, out. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5328--Int.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL. **Anais**. Natal, RN, out. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-33.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

MARTINS, J. de S. (coord.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo, Hucitec, 1993.

MEIRA, A. M. K.; VANDRESEN, J. C.; SOUZA, R. M. Mapeamento Situacional dos Faxinais no Paraná. In: ALMEIDA, A. W. B; SOUZA, R. M.(orgs.). **Terras de Faxinais**. Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2009, p. 113-131.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p.83-104, jan./jun.2007.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al (Org.) **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p. 25-51.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S.; CODO, W. (Org.). **Psicologia do social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MONTEIRO, N. **Madeira de Lei**: Uma crônica da vida e obra de Miguel Zattar. Curitiba: Edição do autor, 2008.

MORAES, V. **A Disputa Territorial e o Controle das Políticas no Território Cantuquiriguaçu – Estado do Paraná**: a participação dos Movimentos Socioterritoriais e o Papel do estado. 2013. 315 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Júlio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/01-08-2014/000760524.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 17 f. In: 31ª REUNIÃO DA ANPED. **Anais**. Caxambu, MG, out. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

NOVAIS, F; SEVCENKO, N. (Org.). **História da Vida Privada 3**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O GOLPE de 31 de março de 1964. Disponível em: <<http://www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>>. Acesso em: 05 set. 2015.

OLIVEIRA. **Entrevista**. [18 mar. 2016]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2016. 1 arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse de entrevistadora. Munícipe de Pinhão. Identidade preservada em anonimato.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

PADILHA, D. M; RIOS JÚNIOR, A. V. A Política de Proteção à Criança e ao Adolescente na Cidade do Recife – PE. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A DESIGUALDADE SOCIAL. Natal - RN, 10-12 nov. 2010. **Anais...** Natal, RN:[s.n], 2010. p.1-17. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Artigos%20REVISADOS/A%20Pol%C3%A Dtica%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Crian%C3%A7a%20e %20ao%20Adolescente%20na%20Cidade%20do%20Recife.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2015.

PANONORAMIO. Banco de dados de imagens vinculado ao Google Maps. Disponível em: <www.panoramio.com/photo>. Acesso em: 16 set. 2015.

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº003**, de 03 março de 1999, dispõe sobre normas para a educação infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR, 1999. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=929>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Câmara de Educação Básica. Poder Executivo. **Parecer nº 1011**, de 06 de outubro de 2010. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Relatores: Arnaldo Vicente e José Antunes. Curitiba, PR. Aprovado em 06 out. 2010. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Superintendência da Educação. **Instrução Conjunta nº 001/2010 – SEED/SUED/SUDE**. Curitiba, PR, 29 nov. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao_conjunta0012010.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PASSOS, R. F. **O Pinhão que eu conheci**: Episódios Históricos. Pinhão:[s.n], 1992. Disponível em: <<http://www.fundacaofocodeluz.org.br/modules/news/index.php?storytopic=7>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PASSOS, R. F. **Entrevista**. [15 abr. 2015]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2015. 1 arquivo .mp3 . A entrevista na íntegra encontra-se em posse da entrevistadora.

PASUCH, J. **A escola das crianças**. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10238/000496538.pdf?...1>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: ganhos e perdas após os dezessete anos. In: BREZIZINSK, I. I. (Org). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.171-197

PINHÃO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de História e Geografia do município de Pinhão**. Pinhão: Secretaria de Educação do Município de Pinhão, 2008. 88 p.

_____ (Município). Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria. [mimeo]. Pinhão:[s.n], 2013

PORTAL BRASIL. Marcha das Margaridas defende direitos sociais e democracia. [S.l:s.n], 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/08/marcha-das-margaridas-defende-direitos-sociais-e-democracia>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

PORTAL da cidadania: banco de dados. Apresenta dados sobre os Territórios da Cidadania, criados pelo Governo Federal brasileiro. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

PORTO, L. Memórias de um mundo rústico: narrativas e silêncios sobre o passado em Pinhão/PR. In:_____; SALLES, J. de Oliveira; MARQUES, S. M. dos Santos (Org.). **Memórias dos povos do campo no Paraná** – centro sul. Curitiba: ITCG, 2013. p. 173-248.

PORTO, P. C. M. Os principais avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente, em face a legislação anterior revogada. In: CABRAL, E. A. (Org.). **Sistema de garantia e de direitos-** um caminho para a proteção integral. Recife: Cendhec,1999. p. 27.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000205851>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____; SERRÃO, M. I. O direito a infância na escola e a participação na aprendizagem: desafios para a formação docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E ENSINO. **Anais**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____; CARVALHO, D. C. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, B. S; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). **Crianças: infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá: UFMT, 2012, v. 1, p. 125-148.

_____; CARVALHO, D. C. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito a infância na escola. In: FLÔR, D. C; DURLI, Z. (org.) **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis: ED da UFSC, 2012.193-212

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, E. M. R. Os direitos sociais: direitos humanos e fundamentais. **Direitos Sociais**. [S.l.], 05 out. 2012. Disponível em: <<https://direitosociais.org.br/author/elisamaria-rudge-ramos/>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

REPRESENTANTE DO NRE. **Entrevista**. [10 abr. 2016]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2016. 1 arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse de entrevistadora. Município de Pinhão. Identidade preservada em anonimato

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui**. [online]. 2010, vol.40, n.141, p. 693-728. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa Ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a Educação das crianças sem terrinha no MST**. 2009. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/essa-ciranda-nao-e-minha-so-ela-e-de-todos-nos-a-educacao-das-criancas-sem-terrinha-no-mst/view>>. Acesso em: 10 maio 2013.

SAMPIETRO, A. M. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Produção didático- Pedagógica-2010. [S.l:s.n.], 2010. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoe>

s_pde/2010/2010_unicentro_geo_pdp_ana_maria_sampietro.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SANTOS, B. R. A implantação do Estatuto da criança e do adolescente. In: PEREIRA JR, A. et al. (Org.). **Os impasses da cidadania**. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

SANTOS, Gilvan dos. **Não vou sair do campo**. Arquivo mp3. Álbum Cantares da Educação do Campo. Faixa 06. Independente. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SANTOS, G. L. dos; CHAVES, A. M. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 281-290, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2014.

SANTOS, Márcio. **Bandeirantes Paulistas no sertão do São Francisco** - povoamento e expansão pecuária de 1688 a 1734. São Paulo; Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. O Retorno do Território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. E.; SANTOS, B. R (Org.). **Impasses da Cidadania**. Rio de Janeiro: Ibase, 1998.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2003.

_____. **A Natureza do Espaço**: técnica, tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. impressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-182.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

SECRETARIA DA AGRICULTURA E ABASTECIMENTO DO ESTADO DO PARANÁ. **Programa Leite das crianças**. Curitiba: [s.n], 201-. Disponível em: <http://www.leitedascrianças.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Programa FICA. Curitiba:[s.n], 201?. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=167>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SILVA, J. B. **Crianças assentadas e Educação Infantil no/do Campo**: contextos e significações. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032013-090524/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SILVEIRA, M. L. (Org.) **Território**: globalização e fragmentação. 2. ed. São Paulo: HUCITE, 1986.

SILVESTRE, E. **Leis de Constituição dos Conselhos Tutelares e de Direitos da Criança e do Adolescente**. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Curso de Políticas Sociais Universidade Estadual de Maringá, 2000.

SÔNIA. **Entrevista**. [12 set. 2014]. Entrevistador: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2014. 1 arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse de entrevistadora. Munícipe de Pinhão. Identidade preservada em anonimato.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, M. W. **Marco Régio**: Pinhão e Reserva do Iguaçu - Retrospectiva Histórica. 2 ed. Monjolo: Memória da Terra, 2014.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. Acampamentos do mst: uma discussão crítica sobre sociabilidade e poder. IN: XXIII ENCONTRO ANUAL da ANPOC, GT14 - Processos e movimentos sociais no campo. **Anais**. 19 a 23 de outubro de 1999, Hotel Glória, Caxambu, MG. [s.n] Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4981&Itemid=358>. Acesso em: 20 mar. 2015.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**. Ano XXI. N. 55, nov. 2001. p. 09-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci_abstract&tling=pt>. Acesso em: 22 jun. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989

_____. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p.23-36, junho de 2008. (tradução: Zóia Prestes).

VILAS-BÔAS, R. M. A doutrina da proteção integral e os princípios norteadores do direito da infância e juventude. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 94, nov. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10588&revista_caderno=12>. Acesso em: 22 jun. 2015.

ZANIRATO, S. H. Estado e políticas públicas: a questão social no Brasil. In: ZANIRATO, S. H.; MARANHO, T. G. (Org.). **Capacitação dos conselheiros da assistência social**. Maringá: IPU, 2001a. p.11-28.

_____. O marco constitucional: ordenamento social e jurídico. Descentralização, participação popular, universalização. In: ZANIRATO, S. H.; MARANHO, T. G. (Org.). **Capacitação dos conselheiros da assistência social**. Maringá: IPU, 2001b p. 47-58.

ANEXO A – Entidades e órgãos que integram o Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu (CONDETEC)

Entidades Governamentais	
CANTU	Associação dos Municípios CANTUQUIRIGUAÇU
ACAMCOP	Associação das Câmaras Municipais do Centro Oeste do Paraná
COPEL	Companhia Paranaense de Energia
EMATER	Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
NRE	Núcleo Regional de Educação
SEAB	Secretaria da Agricultura e do Abastecimento do Paraná
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO	Universidade do Centro Oeste do Paraná
	Câmara Setorial de Agricultura
	Câmara Setorial de Desenvolvimento Social
	Câmara Setorial de Educação
	Câmara Setorial de Infraestrutura
Entidades Não Governamentais	
APPA	Associação Paranaense de Pequenos Agricultores
ASS. QULOMBOLAS	Associação dos Quilombolas de Despraiado – Candói PR
CACICOPAR	Coordenadoria das Associações Comerciais e Empresariais de Centro Oeste do PR
	Câmara Setorial de Agricultura
	Câmara Setorial de Desenvolvimento Social
	Câmara Setorial de Educação
	Câmara Setorial de Infra-estrutura
CEAGRO	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CEFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
	Comunidade Indígena de Rio das Cobras
APAES- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	Conselho Regional
COORLAF	Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar
Entidades Não Governamentais	
CRESOL	Cooperativa Central Base de Serviços com Interação Solidária
FETAEP	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do PR
FETRAF SUL	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da região sul.
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil

Fonte: Autora (2016).

**ANEXO B – Índice de Desenvolvimento Humano do País, Estado e Municípios
do Território Cantuquiriguaçu**

Localidade	IDHM		
	1991	2000	2010
Brasil	0,493	0,612	0,727
Paraná	0,507	0,650	0,749
Campo Bonito	0,371	0,512	0,681
Candói	0,309	0,516	0,635
Cantagalo	0,334	0,516	0,635
Catanduvás	0,421	0,569	0,678
Diamante do Sul	0,332	0,488	0,608
Espigão Alto do Iguaçu	0,319	0,529	0,636
Foz do Jordão	0,363	0,516	0,645
Goioxim	0,227	0,446	0,641
Guaraniaçu	0,398	0,575	0,677
Ibema	0,374	0,531	0,685
Laranjeiras do Sul	0,464	0,598	0,706
Marquinho	0,228	0,433	0,614
Nova Laranjeiras	0,298	0,528	0,642
Pinhão	0,360	0,526	0,654
Porto Barreiro	0,327	0,544	0,688
Quedas do Iguaçu	0,420	0,593	0,681
Reserva do Iguaçu	0,490	0,554	0,648
Rio Bonito do Iguaçu	0,319	0,466	0,629
Três Barras do Paraná	0,402	0,568	0,681
Virmond	0,380	0,572	0,722

Fonte: Autora (2016).

ANEXO C – Exigências para fazer parte do Território da Cidadania

- Compor um conjunto de municípios com até 50 mil habitantes;
- Possuir densidade populacional menor que 80 habitantes/Km²;
- Estar organizado em territórios rurais de identidade em termos sociais, econômicos e culturais;
- Estar integrado com os Consórcios de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local (Consad), do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e/ou Mesorregiões, do Ministério da Integração Nacional (MI).

Para identificação dos territórios que seriam o foco da atuação do Programa Territórios da Cidadania, foram definidos os seguintes critérios técnicos:

- menor IDH;
- maior concentração de agricultores familiares e assentamentos da Reforma Agrária;
- maior concentração de populações quilombolas e indígenas;
- maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família;
- maior número de municípios com baixo dinamismo econômico;
- maior organização social;
- pelo menos um território por estado da federação.

**ANEXO D – Número de assentamentos, famílias e área utilizada no Território
Cantuquiriguaçu**

Município	Assentamentos	Famílias	Área (ha)
Campo Bonito	3	137	4.353
Candói	6	246	4.765
Cantagalo	4	194	5.054
Catanduvras	1	44	1.401
Espigão Alto do Iguaçu	1	23	403
Goioxim	11	283	8.288
Laranjeiras do Sul	3	113	2.267
Marquinho	2	41	1.382
Nova Laranjeiras	3	194	3.437
Pinhão	4	1048	5.966
Quedas do Iguaçu	3	1.089	25.575
Reserva do Iguaçu	3	174	4.330
Rio Bonito do Iguaçu	3	1.576	27.982
Três Barras do Paraná	3	74	2.190
Total	50	5.669	99.660

Fonte: Autora (2016).

Notas: Organizado com dados obtidos em: <http://www.incra.gov.br>.

**ANEXO E – Atividades desenvolvidas por moradores do Território
Cantuquiriguaçu**

Município	Pessoas ocupadas com 18 anos ou mais (%)					
	Setor produtivo					
	Agropecuária	Transformação	SIUP	Construção Civil	Comércio	Serviços
Candói	44,99	5,59	0,78	9,21	8,60	29,04
Campo Bonito	50,26	6,78	0,25	3,87	5,84	23,53
Cantagalo	38,98	8,11	0,97	8,65	10,64	30,00
Catanduvas	40,96	9,74	0,00	5,74	7,56	26,79
Diamante do Sul	53,88	3,77	0,10	2,45	11,70	27,17
Espigão Alto do Iguaçu	56,29	10,58	0,08%	4,39	6,42	21,40
Foz do Jordão	26,02	4,77	5,71	16,47	11,34	31,60
Goioxim	71,70	1,86	0,15	2,54	4,50	16,17
Guaraniaçu	42,80	4,46	0,78	5,58	8,44	30,33
Ibema	34,46	20,39	0,68	5,55	10,79	26,47
Laranjeiras do Sul	22,12	7,27	1,47	8,75	14,60	41,38
Marquinho	69,35	1,39	0,59	3,48	3,02	19,29
Nova Laranjeiras	59,85	6,34	0,34	4,00	4,15	18,31
Pinhão	40,97	3,87	0,81	8,07	10,29	32,60
Porto Barreiro	77,97	0,40	0,00	2,18	2,04	15,01
Quedas do Iguaçu	32,27	15,99	0,68	7,66	12,16	27,46
Reserva do Iguaçu	40,15	7,83	2,29	11,00	5,60	31,65
Rio Bonito do Iguaçu	70,54	1,87	0,165	4,99	5,48	14,76
Três Barras do Paraná	49,94	8,10	0,41	6,59	8,93	22,18
Virmond	50,92	9,81	0,55	4,18	5,54	23,19

Fonte: Autora (2016).

Nota: organizado a partir de dados obtidos em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta>>

Sinais convencionais utilizados:

0,00 dado numérico igual a zero resultante de arredondamento de dado numérico originalmente positivo

**ANEXO F – Números do analfabetismo no Brasil e nos Município do Território
Cantuquiriguaçu**

Município	Taxa de analfabetismo (%)			
	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Brasil	3,24	2,20	2,61	3,96
Campo Bonito	1,38	1,61	1,68	3,70
Candói	1,54	0,95	0,85	2,49
Cantagalo	2,02	2,00	2,64	4,25
Catanduvras	1,52	1,38	1,15	2,93
Diamante do Sul	1,10	0,78	3,02	6,30
Espigão Alto do Iguaçu	2,35	1,43	1,91	3,77
Foz do Jordão	2,32	1,10	1,31	3,53
Goioxim	1,72	1,62	2,19	4,77
Guaraniaçu	1,85	0,94	1,34	3,01
Ibema	1,20	0,71	1,51	5,22
Laranjeiras do Sul	1,36	0,66	1,41	2,19
Marquinho	1,12	1,88	3,32	6,43
Nova Laranjeiras	1,02	0,66	2,35	2,29
Pinhão	1,73	1,72	2,92	4,64
Porto Barreiro	1,53	0,87	1,78	3,80
Quedas do Iguaçu	1,87	1,61	2,06	3,82
Reserva do Iguaçu	1,59	0,93	2,18	4,30
Rio Bonito do Iguaçu	1,18	1,37	1,42	3,46
Três Barras do Paraná	0,94	0,69	1,82	3,02
Virmond	1,45	0,00	2,81	0,33

Fonte: Autora (2016).

Nota: organizado com base nos dados obtidos em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta>>

Sinais convencionais utilizados:

0,00 dado numérico igual a zero resultante de arredondamento de dado numérico

originalmente positivo

ANEXO G – Questionário socioeconômico aplicado aos responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pai Mãe Responsável

Idade: _____

Localidade onde mora: _____

Etnia

Branco Negro Indígena Pardo Mulato Amarelo

Qual é o seu estado civil?

Solteiro(a). Casado(a) Viúvo(a) Separado(a) Judicialmente Separado(a) de Fato Divorciado(a) União Estável – Amigado(a) – Amasiado(a)

Quantas pessoas compõem a sua família?

1 pessoa 2 pessoas 3 pessoas 4 pessoas 5 pessoas
 Acima de 5 pessoas – Total: _____ Pessoas

Dessas pessoas, quantas são crianças? 1 2 3 4

_____.

Qual a idade das crianças? _____

Quantas crianças estão estudando em sua casa?

1 criança 2 crianças 3 crianças 4 crianças
 5 crianças 6 crianças Nenhuma. Acima da 6 crianças

Qual a maior necessidade de sua família hoje?

Emprego – Trabalho Alimentos – Cesta Básica Remédios Tratamento Médico – Odontológico Escola – Material Escolar Roupas Calçados

Produtos de Limpeza Doméstica Produtos de Higiene Pessoal Outro(s)

Quem é o principal responsável pelo sustento da família?

Esposo(a) Pai Mãe Filho(a) Irmão(a)
 Outro(s) _____

Qual a profissão do responsável pelo sustento da família?

Comerciante Pintor Eletricista Encanador Motorista Metalúrgico Vigia
 Micro-empresário(a) Pedreiro Segurança Porteiro Doméstica Babá Jardineiro Acompanhante de Idosos caseiro Pequeno agricultor Atualmente sobrevive de bicos. Qual _____ Desempregado Outra(s)

Qual é o meio de transporte que você utiliza para ir ao trabalho?

Carro ônibus bicicleta moto carona a pé

Qual é o nível de escolaridade do pai, mãe ou responsável?

Pai	Mãe	Responsável
analfabeto(a).	<input type="checkbox"/> analfabeto(a).	<input type="checkbox"/> analfabeto(a).
<input type="checkbox"/> Primeiro Grau Incompleto.	<input type="checkbox"/> Primeiro Grau Incompleto.	<input type="checkbox"/> Primeiro Grau Incompleto.
<input type="checkbox"/> Primeiro Grau Completo.	<input type="checkbox"/> Primeiro Grau Completo.	<input type="checkbox"/> Primeiro Grau Completo.
<input type="checkbox"/> Segundo Grau Incompleto.	<input type="checkbox"/> Segundo Grau Incompleto.	<input type="checkbox"/> Segundo Grau Incompleto.
<input type="checkbox"/> Segundo Grau Completo.	<input type="checkbox"/> Segundo Grau Completo.	<input type="checkbox"/> Segundo Grau Completo.
<input type="checkbox"/> Curso Técnico. Qual _____	<input type="checkbox"/> Curso Técnico. Qual _____	<input type="checkbox"/> Curso Técnico. Qual _____
<input type="checkbox"/> Superior Incompleto.	<input type="checkbox"/> Superior Incompleto.	<input type="checkbox"/> Superior Incompleto.
<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Doutorado

Qual é o tipo de residência de sua família?

Própria Alvenaria Madeira outro
 Alugada Alvenaria Madeira outro
 Emprestada Alvenaria Madeira outro

Quantas pessoas hoje estão empregadas na família?

1 pessoa 2 pessoas 3 pessoas 4 pessoas 5 pessoas Acima da 5 pessoas
 Nenhuma

Qual é a renda mensal média de sua família hoje?

- () Até R\$ 510,00.
 () De R\$ 510,00 até R\$ 755,00.
 () De R\$ 755,00 até R\$ 1.020,00.
 () De R\$ 1.020,00 até R\$ 1.530,00.
 () Acima de R\$ 1.530,00
 () Recebe ajuda Programa Social do Governo Federal
 () Não possui nenhuma renda – Vive de ajuda de outros

Quais são os maiores gastos da família?

Marque com o nº 1 sua despesa maior; com o nº 2 a segunda; e com o nº 3 a terceira assim sucessivamente.

- () Mercado () Farmácia () Bar () Viagem () Lojas de roupas () Lojas de calçados
 () material escolar () Telefone () Água () Luz () Outras despesas_____

A família recebe auxílio do governo?

- () Bolsa Família () Bolsa Escola () Brasil carinhoso () Auxílio Reclusão () Educa Mais Brasil
 () PETI- Erradicação do trabalho Infantil () Telefone Popular () Vale Gás () Luz fraterna
 () Leite da criança. () Outros.

Quais_____

Recebe outro tipo de auxílio de instituições como:

- () igrejas () comunidade () Assistência social do município () Pessoas da comunidade

Qual o tipo de auxílio _____

Quando você está trabalhando, com quem ficam os seus filhos “menores”?

- () Com meus pais () Na creche () Sozinhos () Com meus parentes () Com a empregada
 () Com meu filho mais velho. De que idade? anos () Com vizinhos () Outro_____

Quantos cômodos tem a residência onde você mora?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

Quanto você paga por mês de aluguel ou financiamento de sua residência se for o caso?

R\$_____ (aluguel)

R\$_____ (financiamento)

Assinale o que a sua residência possui:

- () Luz elétrica () Água encanada (rede) () Rede de esgoto () Banheiro dentro de casa () Água de poço () Fossa () Esgoto a céu aberto () Banheiro no quintal () Banheiro comunitário/coletivo

Assinale quais desses objetos existem em sua residência?

() Geladeira () fogão a gás () freezer () TV preto e branco () telefone () TV em cores () forno micro-ondas () aspirador de pó () rádio () máquina de lavar () liquidificador () enceradeira () carro () batadeira () bicicleta () aparelho de som () moto () videocassete () DVD () máquina de lavar louça

Qual é o meio que você mais utiliza para se manter informado sobre os fatos atuais?

() Jornal escrito () Jornal falado (rádio) () Jornal falado (TV) () Revistas () Outras pessoas () Não tenho me mantido informado

Quando sua família está de folga o que mais gosta de fazer?

Marque com o nº 1 a sua principal preferência; com o nº 2 a segunda; e com o nº 3 a terceira preferência.

() Assistir a programas de televisão () Descansar () Ir ao cinema () Ler () Visitar amigos ou parentes () Jogar futebol () Jogar voleibol () Jogar cartas () Ir à praia () Ir à igreja () Ir ao baile () Pescar/caçar () Ouvir música () Dançar () Jogos eletrônicos () Passear () Viajar () outro _____

Qual é o meio de transporte que você utiliza para trazer seu filho na Creche?

() Carro () Ônibus () bicicleta () moto () carona () a pé

Na sua opinião, qual a importância da creche para a formação do seu filho?

Qual sua relação com os profissionais da creche?

O que as crianças fazem quando não estão na creche?

ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Título da Pesquisa: ONDE ESTÃO E O QUE FAZEM AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS QUE RESIDEM NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO LOCALIZADO NO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU PARANÁ: RELAÇÕES ENTRE, INFÂNCIA, TRABALHO E DIREITOS

Nome do (a) Pesquisador (a): Mariulce da Silva Lima Leineker

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Co-Orientador (a): Profa. Dra. Maria Isabel Serrão.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH)

Endereço: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara) Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

Município: Florianópolis - SC

Telefone: (48) 3721-9206

Fax: (48)3721-9696

Email: cep@reitoria.ufsc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Florianópolis , _____ de _____ de 2015.

O/a Sr./Sr^a. pai, mãe ou responsável você está sendo convidado/a a participar da pesquisa de doutorado intitulada “**ONDE ESTÃO E O QUE FAZEM AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS QUE RESIDEM NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO LOCALIZADO NO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU PARANÁ: RELAÇÕES ENTRE, INFÂNCIA, TRABALHO E DIREITOS**”⁷¹, que tem por objetivo, compreender como o trabalho infantil e o direito à creche são vistos pelas famílias, pela legislação e pela política educacional de um município do Território Cantuquiriguaçu.

Os/as participantes da pesquisa serão famílias que residem no campo no Município de Pinhão, Paraná, bem como, Equipe Pedagógica da Prefeitura

⁷¹ Título provisório, modificado após a qualificação, porém é o que consta dos originais assinados pelos participantes.

Municipal, Representantes do Estado, Direção, Equipe Pedagógica, Professores e funcionários da creche localizada no campo.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) observação: Estas observações ocorrerão durante as aulas no CMEI, bem como nas visitas realizadas em comunidades do município de Pinhão. As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora.
- b) entrevistas com as docentes dos CMEIS, tanto o CMEI localizado no campo como aqueles que recebem crianças do campo (em torno de 8 a 12 sujeitos, por adesão).
- c) entrevistas e questionários com Pais de crianças de 0 a 5 anos que residem no campo matriculado nos CMEIs, ou fora dele. (por adesão).
- d) entrevistas com a equipe pedagógica da Prefeitura Municipal do município selecionado. (por adesão).
- e) entrevistas com representantes do Estado do Paraná. (por adesão).
- f) entrevistas com a direção dos CMEIs selecionados. (por adesão).
- g) entrevistas com a equipe pedagógica dos CMEIS selecionados. (por adesão).
- h) entrevistas com os funcionários dos CMEIS selecionados. (por adesão)

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante, **podendo o Sr./Sr^a. recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.** Esse documento será impresso em duas cópias, sendo que cada participante convidado **receberá uma cópia desse documento, devidamente assinado e rubricado pelas pesquisadoras.** A publicação da Tese será para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

Ressalto que sempre que quiser, o Sr. (Sra.) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones das pesquisadoras do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Não haverá prejuízos aos participantes, sequer benefícios financeiros. Não há garantia de benefícios

diretos. Entretanto, com o resultado da pesquisa poderá ser implantado creche na localidade ou nas proximidades beneficiando toda a população.

Os danos da pesquisa são mínimos, mas podem ocorrer, haja vista, que os questionamentos advindos da entrevista buscarão informações sobre o cotidiano da família e da criança, podendo causar certo constrangimento. Desse modo buscaremos contornar da melhor maneira possível qualquer desconforto advindo dessa interlocução. Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. A pesquisa não prevê ressarcimento de despesas nem indenização diante de eventuais danos uma vez que não se utilizará de elementos materiais, porém se algo não previsto acontecer, segundo a resolução 466/2012, no item IV.3 alíneas h. esta prevê a: “explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa”.

Em relação às **entrevistas e questionários concedidos por parte dos sujeitos, serão revistas pelos mesmos, antes de serem analisadas, podendo esses, alterar algum comentário que possa não concordar ou que não tenha ficado claro sua intenção.**

A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. **Solicitamos que o/a Sr./Sra. autorize que a pesquisadora Mariulce da Silva Lima Leineker entreviste, observe e analise os dados coletados durante a pesquisa de campo.**

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento para participar da pesquisa**, concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora bem como respondendo questionários.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante ou Responsável Legal pela participação na Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Mariulce da Silva Lima Leineker

Email: mariulce@hotmail.com

Fone: (042) 99673116

Assinatura da Pesquisadora Responsável Diana Carvalho de Carvalho

Email:dianacc@terra .com.br

Fone:(048) 91617409