



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FRANCIELI SELL

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: UM ESTUDO NA REGIÃO DO ALTO
URUGUAI GAÚCHO**

ERECHIM – RS

2014

FRANCIELI SELL

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: UM ESTUDO NA REGIÃO DO ALTO
URUGUAI GAÚCHO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora Prof. Me. Naira Estela Rosler Mohr

ERECHIM-RS

2014

Universidade Federal da Fronteira Sul

Av. Dom João Hoffmann, 313

Bairro Fátima

CEP: 99700-000

Erechim-RS

Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

SELL, FRANCIELI
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO:UM ESTUDO NA REGIÃO DO
ALTO URUGUAI GAÚCHO/ FRANCIELI SELL. -- 2014.
55 f.

Orientador: NAIRA ESTELA ROSLER MOHR.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA , Erechim, RS , 2014.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2. ALTO URUGUAI. 3. EDUCAÇÃO
INFANTIL. I. MOHR, NAIRA ESTELA ROSLER, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela
UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCIELI SELL

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: UM ESTUDO NA REGIÃO DO ALTO
URUGUAI GAÚCHO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de grau em
Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora Prof. Me. Naira Estela Roesler Mohr

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

11 / 12 / 14

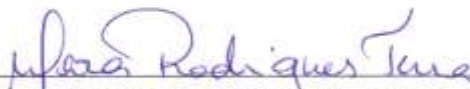
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me: Naira Estela Roesler Mohr - UFFS



Prof. Dr. Jerônimo Sartori - UFFS



Prof. Me: Mara Teresinha Rodrigues Terra - 15ª CRE

Dedico este trabalho a toda a minha família, em especial aos meus pais que não puderam seguir seus estudos, mas sempre me apoiaram para eu seguir em frente, e hoje estou aqui concluindo esta etapa graças ao esforço e apoio deles.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos, que de uma forma ou de outra, ajudaram e participaram na construção deste trabalho. Agradeço em primeiro lugar a Deus, aos meus pais por sempre estarem me apoiando, ao meu esposo Marcos que durante esta etapa esteve sempre presente e nunca me deixou desistir.

Aos professores da UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim que participaram desta trajetória acadêmica, em especial a minha orientadora professora Me. Naira Estela Roesler Mohr pela orientação prestada durante a execução deste trabalho.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (Paulo Freire).

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar um mapeamento da educação infantil no campo na região do Alto Uruguai gaúcho, bem como, refletir sobre os dados atualmente coletados. A região do Alto Uruguai gaúcho é composta por 32 municípios, os quais são atendidos pelo sistema de ensino da esfera estadual e municipal. Por seu objetivo a análise é do tipo bibliográfica e de dados estatísticos, para qual são tomados autores que abordam este tema e, também o uso de elementos quantitativos, que nos permite mostrar a população residente no campo, o número de escolas e de matrículas na educação infantil na região do Alto Uruguai. A partir destes dados, foram construídos quadros e gráficos, com a intenção de apresentar e discutir a atual realidade regional no que diz respeito à educação infantil. Apresenta-se especificidades da educação infantil e da educação do campo, discute-se aspectos legais das políticas públicas, que permeiam o direito, o acesso e a permanência da educação infantil no campo, defendo o direito da criança frequentar a educação infantil no campo, tendo acesso ao conhecimento, independente das desigualdades existentes. A educação infantil que segundo a LDB é a primeira etapa da educação básica, baseia-se como parte fundamental na formação da criança, proporcionando-lhes espaços de diferentes saberes e conhecimentos. Considera-se, portanto, que os resultados analisados apresentam ainda um impacto relevante no que se refere às escolas e ao número de matrículas no campo na região, com a relação do trabalho foi possível evidenciar que a educação infantil na região tem uma população de grande residência no campo o que aponta a necessidade de pensar na garantia e no direito à educação também no espaço do campo. Os resultados da pesquisa se traduziram na produção de um retrato da educação infantil na região do Alto Uruguai, analisando a educação e as relações deste contexto.

Palavras chave: Educação do Campo. Alto Uruguai Gaúcho. Educação Infantil.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição População Censo 2000.....	35
QUADRO 2 – Distribuição População Censo 2010.....	36
QUADRO 3 – Número das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal - 2010....	40
QUADRO 4 – Número das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal - 2013....	41
QUADRO 5 – Número de Matrículas da Educação Infantil no RS nos últimos 7 anos.	47

LISTAS DE SIGLAS

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras da Reforma Agrária

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

DCB – Departamento da Criança no Brasil

DNRC – Departamento Nacional da Criança

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

AMAU – Associação dos Municípios do Alto Uruguai

FAMURS – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

MDA – Movimento do Desenvolvimento Agrário

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	INFÂNCIA	14
3	EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	20
4	DIREITOS DA INFÂNCIA A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	27
5	EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO... 	30
6	CONCLUSÕES	49
	REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a importância da educação infantil no campo, pois é na infância que a criança vai adquirir muitos conhecimentos que serão suas representações por toda vida. Nesse sentido, a motivação inicial me levou ao seguinte questionamento: Em que medida o direito ao acesso à educação infantil está sendo garantido na região analisada, no caso específico das crianças que residem nas áreas rurais do Alto Uruguai do Estado do Rio Grande do Sul?

Tendo em vista que, a educação infantil é uma etapa muito importante, é onde a criança vai ter o primeiro contato com o meio escolar e com a sociedade, é preciso assegurar o direito e o acesso à educação, buscando priorizar e valorizar a tríade da educação infantil: cuidar, educar e brincar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 que estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a partir de então, os municípios passaram a inserir a educação infantil nas suas escolas, porém, com todos os avanços que tivemos, percebe-se que ainda muitas crianças não tem acesso à escola.

A educação do campo que busca promover a formação integral visa à experiência do aluno e valoriza os conhecimentos do meio, conforme ressalta Caldart et al.; (2012) as crianças do campo como todas as crianças, na medida em que participam da sociedade que constitui o mundo global, elas atuam no mundo e são afetadas por ele, assim o processo de construção das crianças do campo segundo a autora, é construído no encontro com a realidade e nos instrumentos disponíveis, conforme pode-se destacar:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada como Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais e outro (MEC/CNE/CEB, 2008, p. 1).

A LDB (1996), institui que as crianças de até 7 anos deveriam frequentar escolas maternas ou jardins-de-infância. A infância e a construção da identidade da criança faz parte de um contexto histórico, caracterizado por diferenças de classes sociais, sendo estas ligadas inicialmente à assistência social, onde o cuidar era visto como algo destinado para as classes mais pobres, e o educar já era visto como algo privilegiado aos de classes mais altas. Ao discutir sobre educação surge à necessidade de compreender as diferenças entre as pessoas, o direito e o acesso à educação, desse modo, considerando

que a escola é pública e gratuita, é um direito de que todos tenham acesso, independente de sua cultura. Com isso, faz-se necessário refletir sobre o acesso e a permanência da educação infantil no campo. Conforme destaca os parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil:

[...] destinava-se ao atendimento de crianças pobres e organizavam-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação que se fazia, sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava-se então um serviço pobre (BRASIL, 2006, p. 9).

Em vista disso, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, pensou em um novo atendimento para a infância, ocorrendo no ano de 1959 e tornando-se um dos movimentos sociais em prol a infância, priorizando o favorecimento destes espaços, sendo de direito de todas as crianças, independente da sua cultura, cor ou raça.

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre a presença da educação infantil no campo na região do Alto Uruguai gaúcho, refletindo sobre as questões de acesso e oportunidades, analisando a presença da educação infantil no campo, trazendo a compreensão do tema e articulando-o com alguns conceitos bibliográficos. Procuo estudar as concepções de infância, discutir os direitos da infância a partir da análise das políticas educacionais, reconhecer a origem e a concepção de educação do campo e apresentar um panorama atual de atendimento escolar da educação infantil no campo na região do Alto Uruguai gaúcho.

Em relação à metodologia adotada o estudo da pesquisa buscará evidenciar a importância da educação infantil no campo, é uma pesquisa de caráter teórico, que tratará de uma análise quantitativa e qualitativa, a partir de levantamento de dados estatísticos e pesquisa bibliográfica. Inicialmente será trabalhado com a técnica de coleta de dados, para tanto será feita uma análise de dados procurando identificar a presença das escolas de educação infantil no campo na região do Alto Uruguai gaúcho. As estratégias metodológicas constituem-se em identificação, leitura, coleta de dados, análise, síntese dos dados coletados e sistematização da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, primeiramente foi realizada uma coleta minuciosa do levantamento de dados da região do Alto Uruguai gaúcho através das informações do site da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU), Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Federação das Associações de Municípios do Rio

Grande do Sul (FAMURS). Na sequência buscou-se trabalhar apenas com as informações mais essenciais, visando um relatório final com os dados obtidos seguido de pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44) entende-se por pesquisa bibliográfica a pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, constituída principalmente de livros e artigos.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, de forma que, no primeiro busco discutir concepções de infância e seu histórico.

O segundo capítulo tem por finalidade discutir a educação no campo, sua origem e concepções.

No terceiro capítulo apresento os direitos da infância a partir das políticas públicas, e no quarto capítulo busco uma reflexão e análise com base nos dados da AMAU, SEDUC, IBGE e FAMURS, mostrando um panorama atual da educação infantil no campo na região do Alto Uruguai Gaúcho¹.

E por fim, finalizo o trabalho com alguns apontamentos e ponderações que este trabalho me proporcionou.

¹ Alto Uruguai gaúcho – Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, composta por 32 municípios.

2 INFÂNCIA

A criança e a educação são dois fatores interligados, há muito tempo se estuda a infância, onde buscava-se saber a definição para educação infantil, e em vista disso, introduziram-se mudanças nesta etapa. Infância é o início da vida de uma criança, e cabe ressaltar que não existe uma única concepção de infância, conforme destaca Cohn (2005) a infância é uma construção social e histórica, pois é a partir da infância que se formam os sentimentos, e por isso temos que entender a criança em seu contexto sociocultural.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que engloba uma série de documentos que atende a LDB 9394/96, que tem como objetivo ser um guia para os professores que atuam com crianças até os seis anos, o mesmo destaca que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte (BRASIL, 1998, p. 21).

O acesso à instituição educacional é algo que ficou como marco na história da educação brasileira, até meados do século XIX, não existiam instituições como creches para atender as crianças. Nesta época, a maior parte da população vivia no meio rural, e na zona urbana, existia a “roda de expostos”², onde eram deixadas as crianças abandonadas pelas famílias. Os “jardins-de-infância”³ geraram muitos debates, pois era criticado como salas de asilo e de amparo, pois até o século XX no Brasil reconheciam-se as crianças como seres incapazes, passando a criar então uma educação institucional baseada apenas no assistencialismo, porém cabe ressaltar que:

As creches serviam, ao mesmo tempo, como estratégia política técnica e científica de disciplinarização das camadas populares. É importante salientar que o fato de essas instituições serem assistencialistas não significava que elas também não tivessem objetivos educacionais (BARBOSA, 2006, p.84).

² São cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igreja ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trouxesse fosse identificada (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

³ Foi um termo criado por Froebel, o qual foi também um dos primeiros educadores que se preocupou com a educação das crianças.

A partir do século XX então, foram implantadas em várias regiões do Brasil as primeiras instituições pré-escolares, sendo que o atendimento era oferecido para filhos de operários, as mulheres que atuavam com as crianças não tinham formação profissional, a expansão destas instituições ocorreu de forma mais efetiva somente no final do século XX. Conforme ressalta Bastos (2011), o atendimento era limitado por falta de verbas, então, fizeram-se divisões para o atendimento desta etapa, passando a ser dividido por idades, sendo que as crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches e as crianças de 4 a 6 anos frequentavam pré-escolas.

Em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, foram criados os primeiros jardins-de-infância particulares, só alguns anos depois que foram criados os jardins-de-infância públicos, ou seja, somente do período republicano encontramos referência à criação de creches no País.

Segundo Kulmann (2000), em 1921 e 1924 houve um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins-de infância em todo o país, percebe-se que apesar deste crescimento, ainda precisava-se de uma atenção voltada para esta etapa, foi então que o Departamento da Criança no Brasil (DCB) foi fundado em 1919, com o objetivo de armazenar e fornecer informações sobre a infância.

Na década de 1920 “a pedagogia passa a ser vista como arte e ciência” (BASTOS, 2011, p. 185), é a partir daí que começam a ser desenvolvidos modelos de registros e observações com o intuito de verificar as qualidades e competências dos alunos.

Em 1932 as creches tornaram-se obrigatórias nas indústrias onde havia pelo menos 30 mulheres, e aos poucos a escola passava a ser uma instituição que atenderia crianças pequenas. Com o aumento do trabalho feminino, até a classe média passou a precisar das creches para deixar seus filhos, passando então a criação de novas creches sendo estas particulares, que segundo Bastos (2011), seria as cooperativas de educadores. Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), com o objetivo de estabelecer normas de funcionamento nas creches, em 1970 muda seu nome para Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Na década de 40, em Porto Alegre foram criados jardins-de-infância para as crianças de 4 a 6 anos de idade, os professores que foram contratados para atuarem nessas instituições, participaram de cursos de aperfeiçoamento para poder atender as crianças.

Nos anos 80 no Brasil, a urbanização das cidades e a necessidade das mulheres ingressarem no campo de trabalho levou a ampliação do atendimento às crianças de 4 a

6 anos, e o atendimento para crianças de 0 a 3 anos, que seria implantado alguns anos depois pela Constituição Federal de 1988, vindo a estabelecer que as creches e pré-escolas passassem a compor o sistema educacional, ganhando assim o estatuto legal mais definido com a LDB.

Em 1965, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveu uma conferência latino-americana, com a ideia de simplificar o baixo custo, sugerindo então financiamentos de espaços educacionais para igrejas, no qual não havia formação profissional, mas voluntariados. Depois de um século, a educação infantil começa a viver o processo de expansão, em 1974 o Ministério da Educação (MEC) cria o serviço de educação pré-escolar.

A educação infantil tem como objetivos gerais segundo o RCNEI (1998) organizar as crianças de modo que desenvolvam as capacidades, descubram e conheçam seu corpo, estabeleçam vínculos afetivos e relações sociais, observam e exploram o ambiente, brincam, exploram diferentes linguagens, e conheçam manifestações culturais. Segundo Bee (1997), a infância é a etapa necessária, é a transformação de recém-nascido, destaca também que o desenvolvimento da criança faz-se num processo de diferenciação progressiva, sendo que a partir dos 3 anos de idade, a criança descobre sua personalidade, nesse momento suas aquisições se fazem a um ritmo cada vez mais rápido.

Por isso, as instituições de educação infantil, segundo o RCNEI (1998) destinam-se às crianças, e devem ser construídas para atender as necessidades de educação, saúde, alimentação, proteção, descanso, conforto e higiene para as crianças matriculadas. O espaço também deve possibilitar a exploração de brincadeiras, segurança, confiança e interação, promovendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Conforme a LDB de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º destaca que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A educação desenvolve-se em todos os lugares, é um direito da criança ter acesso à educação, pensarmos na criança como um todo, é pensarmos ela inserida na sociedade, fazendo parte da construção histórica, conforme ressalta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 3º:

A Criança e o Adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Portanto, a criança está inserida na sociedade e constrói sua identidade através do vínculo com ela mesma e com outras pessoas, nesta etapa é preciso que a criança fantasie, crie, compartilhe com as outras pessoas. Moyles (2010) destaca que cada criança é única e precisamos compreender cada uma do seu jeito. Ressalta que a criança ao deixar a casa para ir para a escola acrescenta uma nova fase para a sua identidade, a do local onde ela está aprendendo a posicionar-se como aluno. É preciso cultivar princípios no campo da educação, oportunizando a formação escolar em que a criança possa fazer parte do processo de construção da sociedade, tendo acesso e direito de fazer parte da educação.

Conforme ressalta o RCNEI (1998), o desafio para educação infantil é descobrir parte da vida, pensar na pluralidade de como lidar com as diferenças e de como expressar-se nas relações sociais e na multiplicidade de culturas. Desta forma é importante o espaço pedagógico para entendermos melhor as crianças, suas culturas e de como nos relacionarmos com essas diferenças, priorizando sempre a tríade da educação: educar, cuidar e brincar.

Entende-se que as interações contribuem para o desenvolvimento tanto social quanto intelectual, conforme ressalta:

A interação social, seja diretamente com os outros membros da cultura, seja a través dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornecendo matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Por isso, é preciso trabalhar a partir da realidade na qual as crianças estão inseridas. Segundo Freire (1996) o professor deverá organizar situações de aprendizagem oportunizando o contato do aluno com o ambiente e os demais colegas, de forma real e significativa e de acordo com a realidade interna e externa do sujeito. O espaço de educação infantil precisa ser estimulante, dispor de vários materiais onde a criança possa criar e usar a sua imaginação. Entende-se, então, que:

Uma das tarefas fundamentais de um professor de educação infantil é saber organizar um ambiente estimulante que ofereça as crianças inúmeras possibilidades de ação, ampliando assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (ZABALZA, 1998, p. 53).

As brincadeiras na vida das crianças é um marco, pois através do brincar que a criança vai se tornar um sujeito em constantes transformações, conforme destaca o RCNEI:

O brincar contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, favorece a auto-estima, o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças, a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles, a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar (BRASIL, 1998, p. 27).

O brincar tem uma importância, pois é na educação infantil que vai haver o convívio com outras crianças, com diferentes culturas, é importante o espaço com vários materiais. Cabe ressaltar que a criança desde pequena constrói seus conhecimentos no meio em que ela está inserida, o brincar estimula diferentes desenvolvimentos, como o cognitivo, o físico, o motor, o social, e também ajuda na estimulação da expressão oral e corporal.

Segundo Bahia; Felipe; Pimentel (2005), o cuidado historicamente esteve ligado ao assistencialismo, é preciso trabalhar a especificidade de cada criança, garantir o bem-estar dela, a expressão dos sentimentos e o desenvolvimento da criança como um todo, cabe ressaltar, então, conforme consta no RCNEI que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

O educar necessita ser pensado de uma forma no qual desenvolva na criança o senso crítico e participativo. Com isso Loss (2013 apud Brandão, 2005, p. 14) destaca que “não se educa para preparar as pessoas para o poder [...] educa-se para um presente e para a plenitude da vivência pessoal”, aprendemos na vivência com o outro, nas trocas de comunicação. Por isso, a importância de se educar para a formação do ser humano, e segundo o RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Craidy (2001) ressalta que o papel do professor na educação infantil é proporcionar às crianças o desenvolvimento de experiências enriquecedoras e diversificadas para elas desenvolverem as suas capacidades. Na atualidade a criança é um ser ativo na construção das relações sociais, segundo Cohn (2005), a criança está interagindo o tempo todo e com todos, sendo parte integrante da sociedade.

Sabe-se que o acesso à educação infantil aumentou, mas será que está sendo priorizado o atendimento no campo, será que as crianças estão tendo o acesso à educação e a permanência na escola, em vista disso será apresentado um panorama da educação no campo, bem como, dados estatísticos da região do Alto Uruguai, a fim de verificar a educação infantil no campo.

3 EDUCAÇÃO NO CAMPO

A educação no campo esta associada aos trabalhadores do campo e suas organizações sociais, que no final da década de 1970 promoveram diversas lutas e ocupações de terras na região sul do país, dando concretude ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984.

Em 1997 ocorreu o I ENERA, que seria o I Encontro Nacional de Educadoras da Reforma Agrária, com o objetivo de marcar o momento histórico do movimento de educação do campo no Brasil. Em 1998, ocorreu em Luziânia-GO a primeira Conferência Nacional, que se pode dizer que partiu da ideia do I ENERA, cujo objetivo foi partilhar a experiências no campo, com o princípio de fortalecer a importância da educação no campo.

Segundo Caldart et al.; (2012), a educação no campo nasceu primeiramente como educação básica do campo, que veio buscando mudanças e lutas no decorrer dos anos, a fim de construir políticas de educação e foi em 2002, no seminário nacional realizado em Brasília, que passou a ser chamada educação do campo, no qual destaca que ela difere da educação rural, conforme segue:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural (KOLLING, 1999, p. 26).

O foco principal é a discussão em relação à educação, é que todas as crianças, independente de sua cultura ou lugar onde vivem, devem fazer parte do processo de construção do conhecimento, segundo Kolling (1999):

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser 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 uma humanidade mais plena e feliz (Relatório da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo 1999, p. 24).

A educação não ocorre apenas na escola, mas ocorre em vários lugares, seja na família, na sociedade ou na interação do individuo com o meio. A educação popular

caracteriza-se pela luta do povo, desta forma para os trabalhadores do campo não se podia esperar por uma política educacional, pois na época o pensamento da elite, era que as pessoas que viviam e trabalhavam com a terra, não precisam nem ler e escrever.

Na II Conferência Nacional, instituiu-se o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, a fim de propagar a luta pelo acesso à escola e à educação, passando a ser um espaço público, sendo o dever do Estado legislar as políticas que garantem o acesso e permanência na escola. Ou seja, nesta nova luta fica determinada uma nova concepção de direito e do papel do Estado, diferente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que deixava a critério dos proprietários de terras o cuidado com o ensino, pois no Título VI, Capítulo II, Art. 32 desta lei era estabelecido que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Foi da luta do MST que foram originadas as lutas por uma educação no campo. Ou seja, o conceito de educação do campo emerge intrinsecamente relacionado aos movimentos sociais, nascendo também o “Movimento Nacional de Educação no Campo”. A partir deste empenho e articulação, em 2002 é formulada uma proposta de diretrizes específicas para Educação do Campo, que após amplamente debatidas são aprovadas em 2004. Neste documento, em seu Art. 10º destaca que:

O projeto institucional das escolas do campo, considerando o estabelecido no art. 14 da LDBEN, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos dos sistemas de ensino e os demais setores da sociedade (CNE/CEB, MEC, 2002).

No ano de 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a fim de posicionar-se contra o fechamento e a construção de novas escolas no campo, a luta era pela educação, pela terra, pela reforma agrária e pelo direito ao trabalho. Por isso, associa-se à relação com os movimentos sociais, tendo uma concepção de educação emancipatória.

Segundo Pistrak (2000), que ajudou a construir a pedagogia socialista e tem sido uma das referências que fundamenta a construção das propostas de educação do campo, a pedagogia deve estar voltada ao coletivo e ao movimento de transformação social. Este autor destacava que era preciso mudar a escola, as suas práticas e a sua

organização, basear-se em novos objetivos para formar as pessoas, e pensar em uma escola como educadora do povo. Em seus estudos desafiou uma reconstrução da escola, promovendo uma igualdade de classes, em que a escola fosse um lugar de formação do povo preparando-o para uma atuação social mais ativa e crítica. Segundo ele, ao mesmo tempo em que os indivíduos vão aprendendo e se desenvolvendo, vão inserindo-se na sociedade. Assim, a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (BRASIL, 1998).

Segundo a revista Educação (2011), o acesso à educação infantil é ainda muito baixo, com maiores dificuldades em relação aos locais de moradia. Em 2008, enquanto na zona urbana 20,5% das crianças em idade específica frequentaram a creche, no mesmo ano a frequência na zona rural em creches é de apenas 7,2%. No que se refere à pré-escola, também em 2008 verificou-se um atendimento de 82,2% na zona urbana enquanto na zona rural o atendimento ficou em 69,6%. Outra diferença apontada, é que os alunos da zona rural têm dificuldades de acesso e uma infraestrutura não muito adequada a favorecer a frequência às creches.

Pelo fato da educação infantil ser um direito da criança, o MST através das suas lutas garantiu este direito para as crianças nos seus assentamentos e acampamentos, a identidade do MST é caracterizada pela luta, ou seja, por assumir a identidade social de ser “sem terra” ser do MST. Os integrantes são trabalhadores, camponeses, mulheres, homens, jovens, crianças, todos, em busca do seu lugar e dos seus direitos.

Em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), o qual era ligado ao Movimento do Desenvolvimento Agrário (MDA), cujo objetivo foi a criação de cursos de alfabetização, escolarização e profissionalização.

Segundo Bahia; Felipe; Pimentel (2005) a educação infantil surge nos acampamentos e assentamentos em 1995, recebendo o nome de creche, com o objetivo de garantir o atendimento das crianças e das mães que lutavam, mas mesmo assim, este espaço não contemplava todas as necessidades.

A vida das pessoas no campo é bem diferente das pessoas da cidade, é preciso pensar em uma escola que seja educadora do povo, uma construção coletiva de uma nova sociedade. Conforme ressalta Bahia; Felipe; Pimentel (2005 apud CALDART, 2000, p. 33) para o MST a educação é construída no movimento constante de transformar pessoas, a história e a própria pedagogia. A identidade das escolas do campo é definida no seu parágrafo único Art. 2º das Diretrizes da Educação do Campo:

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 (CNE/CEB, MEC, 2002).

Cabe ressaltar segundo Caldart et al.; (2012), que sua identidade não se dá apenas pela sua localização em espaço geográfico, mas também pelo espaço de reprodução social. Busca promover a formação escolar com a formação do ser humano em sociedade, a transmissão de novos conhecimentos, a socialização e a formação de todos os sujeitos. A escola precisa partir do conhecimento do que a criança já sabe e valorizar o ser humano, fazer com que ele se torne crítico e ativo perante a sociedade.

Pelo fato da educação infantil ser um direito, o MST abrangeu a importância desta etapa nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, tornando a educação infantil parte de um processo de construção. Foi na década de 80 que a creche foi reconhecida como um espaço educacional assegurada pela Constituição Federal de 1988, a educação infantil passou a ser um dever do Estado. Apesar de todos os avanços que tivemos nas legislações para esta etapa, segundo Bahia; Felipe; Pimentel (2005) a educação infantil ainda é depreciada, no que diz respeito às responsabilidades por parte dos municípios a oferta em condições apropriadas, com isso:

É no cotidiano das relações sociais e com a natureza que os homens do campo constroem suas identidades e criam suas crianças, que, como sujeitos históricos, são determinadas por um conjunto de classes sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem (MEC, 2012, p. 9).

A sociedade e a escola são espaços de aprendizagens, convivências e desenvolvimento, é na inserção com ela que o sujeito vai se construir historicamente, construir a sua identidade, valorizar os diferentes saberes. Verifica-se nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil que a criança é:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

É preciso observar a ligação das crianças e da comunidade, pois assim interfere-se na ação educativa das crianças, passando a escola a ser um espaço cultural na

construção dos sujeitos históricos em que a escola do campo seja a aproximação social e cultural.

Segundo MEC (2012), o espaço da educação do campo caracteriza-se em escolas seriadas, as quais a distribuição de turmas ocorre no ano, passando a manter a mesma turma. Na zona rural as escolas são multisseriadas, em que as turmas são formadas em locais onde há poucas crianças, passando a encontrar crianças de diferentes idades e distintos níveis de escolaridade. Já as escolas itinerantes, encontram-se em locais diferenciados, como exemplo pode-se citar os acampamentos do MST por deslocar-se de um lugar para o outro, a escola tem que se deslocar junto, esta escola foi criada na luta pela terra nos movimentos sociais do campo.

A educação do campo precisa estar ligada à cultura das pessoas, as suas vivências e saberes, pois a educação no geral é a construção e a transformação da sociedade e dos conhecimentos, todos independente de sua identidade tem o direito à educação, com isso:

A educação do campo identifica-se pelo seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar [...] em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no e do campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (Bahia; Felipe; Pimentel 2005 apud CALDART In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 27 e 28).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, fixada pela resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, ressalta que a proposta pedagógica para as crianças do campo deve:

- 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 (MEC, 199, p. 24).

Algumas escolas no campo adotam a pedagogia da alternância, que é onde se organiza o tempo, em tempo escola e tempo comunidade. O tempo escola se dá através

da presença na escola, desenvolvendo atividades, que tem duração de um a três meses. O tempo comunidade é quando os educandos voltam para seus acampamentos⁴ ou assentamentos⁵, com o tempo de dois a quatro meses, é onde os educandos vão realizar as tarefas encarregadas pela escola. O Programa Nacional de Educação (PRONERA) para as áreas de Reforma Agrária possibilita as pessoas do campo, ter o acesso à escolarização em diversos níveis, é orientado pela Pedagogia do Movimento, que busca a formação do ser humano histórico como o centro e o movimento como um princípio educativo. Portanto, a escola precisa trabalhar a formação do ser humano, pois tem sua finalidade a humanização das pessoas e os seus valores (VERANÓPOLIS, 2011).

Em 1995 surge nas áreas de acampamentos e assentamentos a primeira definição como creche, cujo objetivo era atender as crianças e garantir a participação das mães na luta. Para atender os filhos das mulheres que estão na escola, criou-se a Ciranda Infantil⁶, uma proposta político-pedagógica de educação infantil cujo objetivo era atender as crianças enquanto suas mães estavam estudando. As cirandas infantis tem o objetivo de desenvolver nas crianças de 0 a 6 anos de idade os aspectos sociais, culturais, cognitivos, afetivos, políticos e trabalhar o ser criança, os seus valores, suas imaginações e seus direitos.

A ciranda infantil é um espaço educativo destinado às crianças, no qual se aprende a cantar, desenhar, brincar, escrever e fazer teatro de acordo com a faixa etária (MORISSALVA, 2001, p. 247), considera-se:

a Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direito, como valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vincular as vivências com a criatividade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais (MST, 2004, p. 37).

Em viagem de estudos do ano de 2014, tive a oportunidade de conhecer o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, localizado na cidade de Veranópolis-RS, o mesmo atende escola do campo, os quais são vinculados aos movimentos sociais. Este espaço possui a Ciranda Infantil, pode-se perceber que este espaço é muito bom para as crianças, pois enquanto suas mães estão envolvidas com as atividades de tempo escola e comunidade, tem onde deixar seus

⁴ Acampamento é quando ainda estão na luta da conquista pela terra.

⁵ Assentamento é quando já conquistaram aquela terra, aquele local.

⁶ Ciranda Infantil é um espaço educativo construído e organizado nos acampamentos e assentamentos ou em centro de formação e escola do MST.

filhos. Os mesmos aprendem e desenvolvem vários aspectos sociais, culturais, sua imaginação e a interação com outras crianças, proporcionando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme destaca em seu Projeto Político-Pedagógico a escola tem como objetivos gerais a transformação cultural das pessoas, fazer com que as pessoas tenham uma nova forma de pensar, e de promover a escolarização e a formação profissional dos jovens e adultos do meio rural e formar educadores qualificados para atuarem nas escolas do campo, em seus assentamentos ou acampamentos.

A educação do campo é um fato da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012, p. 257). Para tanto, é preciso assegurar o acesso e permanência da educação infantil nas áreas do campo, pois todas as crianças devem ter o direito e o acesso à escola, principalmente a educação infantil.

4 DIREITOS DA INFÂNCIA A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Durante o século XX, ocorreram várias mudanças sociais, econômicas e culturais, estas por sua vez, resultaram em movimentos sociais, que geraram expectativas para a educação, que almejavam também o campo de ideias e de valores educacionais. A Constituição Federal de 1988, o ECA e a LDB são parte da história de movimentos sociais ocorridos nos anos 80.

Destacam-se como os principais avanços da educação infantil brasileira, algumas conquistas e desafios, em que a frequência de crianças nos espaços de educação infantil não está mais relacionada à classe social, mas a um princípio de igualdade e de oportunidades, como direito das crianças. Como o direito à educação é garantido por lei, bem como seus recursos para a manutenção e sua criação, hoje a expansão da educação infantil e das creches cresce cada vez mais.

Conforme se pode verificar na citação abaixo, a Constituição Federal de 1988, foca-se num novo olhar para a educação das crianças, dando maior amplitude ao conceito educação, prevendo em seu Art. 205 que:

A educação é um 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).

Quando esta se refere que todo cidadão tem direito a educação, é preciso incluir também que este não depende de sua condição social ou pessoal, todos os seres humanos tem direito a educação, direito a ter acesso. Quando falamos em acesso à educação, segundo Caldart et al. (2012), acesso a educação é onde o cidadão tem acesso à cultura, normas, comportamentos e aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo, nela preparar os alunos para o mundo do trabalho e para sua formação.

A declaração universal dos direitos humanos em seu Art. 26 estabelece o reconhecimento do direito de todas as pessoas à educação, sendo esta a formação para a cidadania. Corroborando com a declaração universal dos direitos humanos, a LDB (1996) estabelece em seu Art 3º que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço a tolerância
 V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII – valorização do profissional da educação escolar;
 VIII – gestão democrática de ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX – garantia de padrão de qualidade;
 X – valorização da experiência extraescolar;
 XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 é a primeira legislação a colocar o direito para as crianças, e o dever do Estado garantir o atendimento em creches. Em 1990 foi criado mais um instrumento para atender a essa função do estado, o ECA aprovado, pela Lei Nº 8.069/90 tem como objetivo assegurar os direitos e proteger as crianças, conforme ressaltado em seu Art. 1º (BRASIL, 1990).

O ECA instituiu em seu Art. 53 que a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-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.
 (BRASIL, 1990).

Para tanto cabe ressaltar que a presença das crianças na educação infantil corresponde à igualdade e oportunidade. Conforme destaca nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo em Art. 5º que:

as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (CNE/CEB, MEC, 2002).

Com o tempo a educação infantil começou a apontar a necessidade de uma proposta pedagógico-curricular, então nesse período houve a elaboração da Lei nº 9394/96, pois já havia a incorporação da educação infantil no sistema educacional. Em 1998 foi elaborado o RCNEI, que atendia a necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O mesmo foi criado para conter um conjunto de referências e orientações pedagógicas, sendo que, no mesmo período o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, assim ambos os

documentos têm subsidiado a elaboração de novas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) regulamenta que Estados, o Distrito Federal e os municípios, deveriam elaborar de seus respectivos planos decenais, em diretrizes, objetivos, metas e estratégias para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos, conforme ressaltado nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo em seu Art. 23, conforme segue:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (CNE/CEB, MEC, 2002).

Ensinar exige empenho, exige a busca de novos conhecimentos, cabe ao professor mostrar vários caminhos para as crianças e organizar o conhecimento de forma instigante. Segundo Freire (2003) a educação vai além da sala de aula, não é apenas o professor transmitir os conhecimentos, mas saber usar a educação como um instrumento de liberdade e autonomia, havendo a interação entre o aluno e professor. O mesmo autor defende que o professor precisa respeitar a vivência do aluno dentro e fora da escola, que ele chama de “leitura de mundo”, pois ele acredita que o aluno já vem com conhecimentos antes de frequentar a escola, Isso deve ser respeitado e transformado. Desta forma, é necessária a utilização de mecanismos institucionais que visem à participação ativa de todas as pessoas envolvidas com as atividades da escola.

Em vista disso, estará sendo apresentada uma análise dos dados da região do Alto Uruguai gaúcho, com o intuito de mostrar se houve, ou não, a expansão da educação infantil na atualidade, verificando se o acesso aumentou ou diminuiu, e mostrar a importância do direito e acesso à educação.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO

Dando início a análise dos dados, faz-se necessário caracterizar a região do Alto Uruguai gaúcho, composta por 32 municípios, sendo eles: Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Benjamin Constant do Sul, Campinas do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebango, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Floriano Peixoto, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Itatiba do Sul, Jacutinga, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, São Valentim, Sertão, Severiano de Almeida, Três Arroios e Viadutos. Segundo informações do site da AMAU (2014), a finalidade da Associação de Municípios do Alto Uruguai é a integração de todos os seus associados. Com exceção do município de Sertão, que pela distribuição realizada pela Secretaria Estadual de Educação não pertence à região de alcance da 15ª CRE, tendo então os dados coletados no site para 31 municípios.

A região do Alto Uruguai localiza-se no norte do estado do Rio Grande do Sul, onde se pode verificar na Figura 1, a localização de cada município que pertencente a região do Alto Uruguai gaúcho:



Figura 1: Mapa da associação dos municípios do Alto Uruguai gaúcho.
Fonte: FAMURS, 2014.

A demarcação da região é a área de alcance da 15^a CRE⁷ situada na cidade de Erechim, que atualmente conta com 32 municípios, conforme ressalta Gritti (2003 apud Piran, 1995, p. 28-29), ressalta que o espaço identificado como Região do Alto Uruguai é definido como:

O Alto Uruguai, onde se instala a colônia Erechim, situa-se no Norte do Estado do Rio Grande do Sul, confrontando com Santa Catarina através do Rio Uruguai. A Oeste o limite natural é o Rio Passo Fundo e a Leste estende-se aproximadamente, até o Rio Inhandava (Rio dos Índios). No Sul, o limite é mais impreciso, embora possa ser identificado como sendo a passagem, de relevo mais acidentado, para formações onduladas, ou ainda: o limiar entre a já destruída floresta subtropical com araucária e as áreas do campo (GRITTI, 2003, p. 55).

Esta região em função da distância do Estado foi uma das últimas a ser ocupadas, conforme destaca Gritti (2003), a região foi formada pelas colônias velhas, as quais eram de imigrantes da mesma nacionalidade, pela colônia nova que eram descendentes de diversas nacionalidades, abrangendo diversas etnias como alemães, italianos, poloneses, judeus, espanhóis, austríacos, suecos, portugueses, brasileiros e mestiços. Gritti (2003 apud Piran, 1995, p. 33) destaca o processo de destruição-construção do território na região:

O Alto Uruguai é o último espaço do território gaúcho, conquistado e incorporado à produção capitalista. [...] Somente a partir da primeira década do século XX é que o Estado passa a conquistá-la e incorporá-la ao processo produtivo oficial, desterritorializando seus primeiros ocupantes, destruindo seu território e construindo uma nova territorialidade. Para garantir a intocabilidade do latifúndio criador na Campanha e nas áreas de campo do Planalto de um lado e, de outro, aliviar tensões sociais nas Colônias Velhas, decorrentes do relativo excedente populacional ou de problemas em demarcação e titulação de terras, o Governo positivista de Carlos Barbosa planeja a colonização do Alto Uruguai. Com isso, o problema é transferido para a última fronteira agrícola do Estado, distante da Campanha e da Capital (GRITTI, 2003, p. 58).

Destaca-se que na região norte da região do Alto Uruguai, lugar este cheio de matas, constitui-se pequenas propriedades rurais, a fim de produzir alimentos para abastecer a população urbana da região.

Segundo Gritti (2003), os grandes proprietários tinham condições de vida melhor, podendo então contratar professores particulares que ficavam em suas fazendas, ou então mandavam seus filhos para os centros urbanos. Já os pequenos agricultores não tinham muitas condições e muitas vezes nem acesso a uma escola próxima de suas

⁷ 15^a CRE além de atender os 32 municípios da região do Alto Uruguai, atende também outros municípios da região Norte do Estado do Rio Grande Do Sul.

propriedades. Em decorrência disso, surgiu a necessidade da comunidade criar uma “escola”, e o professor para eles, deveria ser alguém que soubesse ler, escrever e fazer cálculos. Gritti (2003) ressalta que a pessoa escolhida ao mesmo tempo em que ensinava, aprendia junto com eles a ser professor, pois como não tinha nenhuma formação profissional, apenas tinha que saber ler e escrever, com isso foi aprendendo a ser professor. As aulas, muitas vezes, eram realizadas nas propriedades particulares das pessoas e quem pagava este professor era a comunidade. A língua usada por estes professores era de origem de sua nacionalidade, não tendo registro de dados estatísticos naquela época, por isso, não se pode saber qual era o número de escolas criadas pelas comunidades.

Mas, estas escolas não duram muito tempo, tendo seu fim no período da ditadura de Getúlio Vargas, foi em 1937 que o governo passou a ostentar a educação, passando então a região a receber professores nomeados pelo governo.

No ano de 1917, chegou a Erechim o professor Carlos Mantovani, o mesmo veio da Itália, possuía escolaridade e ministrava suas aulas utilizando a língua portuguesa. Foi ele quem alfabetizou muitos na região, ele foi também o primeiro professor estadual da região, tendo como mérito a abertura da primeira Aula Pública Estadual de Erechim, passando a ser referência para a educação regional, foi ele quem ajudou a criar o JB – Escola Normal José Bonifácio no ano de 1928 segundo Gritti (2003).

Na década de 1920 também se teve iniciativa por parte de religiosos poloneses para fundarem escolas, então registrou-se escolas particulares e estaduais, passando a funcionar respectivamente, 11 e 4. Em 1923 as Irmãs Franciscanas abriram o colégio São José, pelo apelo da comunidade, funcionando até hoje no centro de Erechim-RS. O ensino era separado para as meninas e os meninos.

As aulas mantidas pela prefeitura nos anos de 1920 e 1933 eram significativas, pois teve aumento e a participação do poder público. Até 1933 nenhum município foi criado além de Erechim, foi então a partir de 1934 que começaram as emancipações.

Na década de 1920 ocorreu a expansão das escolas, passando então a criar a Associação dos Professores Públicos e Particulares de Erechim, com o objetivo da instalação da Casa do Professor, uma biblioteca pedagógica e cursos de aperfeiçoamento de professores (Gritti, 2003, p. 69).

A 15ª CRE foi criada em Erechim em 1951, com o objetivo de executar a política educacional do governo estadual, foi por volta de 1953 que se registrou um número de 125 escolas, sendo 19 prédios escolares em Erechim, 7 em Marcelino Ramos e 12 em Getúlio Vargas. Na década de 1960, segundo Gritti (2003) com o projeto do

governo do Estado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, ficou a cargo do Estado oferecer escolas por toda parte da população rural, oportunizando a todas as crianças de qualquer localidade o acesso à alfabetização. A educação profissional se dava através de professores com magistério, mas nenhuma formação específica para professores do campo.

O atendimento à educação para a área do campo começou a ganhar reconhecimento por parte do governo federal e estadual a partir de 1930. Data esta que foi criado então pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) um plano de construir rede de escolas primárias rurais, ocorrendo a partir de convênio com o Estado e a responsabilidade de recursos financeiros por parte do governo federal. As escolas caracterizavam-se por espaços pequenos, tinham no máximo dois professores e as salas de aula eram multisseriadas, passando o professor a atender no mesmo espaço, mais de uma série em um mesmo período, para isso ressalta-se que:

O espaço da escola rural reproduz as desigualdades sociais decorrentes do acesso e da posse de terra, que originou, na região do Alto Uruguai, a pequena propriedade, com instalação de imigrantes europeus. O pequeno produtor rural é limitado pela natureza estrutural do lugar a ele destinado para produzir – não livremente -, em conformidade com a preservação e expansão do latifúndio e do capital. A ocupação do espaço escolar não tem uma definição clara, como no caso da escola urbana, onde uma sala é dividida por alunos de uma mesma série. Para o aluno rural, não existe um critério claro: se o agrupamento decorre da série, da idade ou do nível de aprendizagem ou de outro (GRITTI, 2003, p. 94).

A escola rural, portanto, é bem diferente da urbana, tanto em sua estrutura física, como na disponibilidade de materiais. Segundo Gritti (2003) as primeiras escolas rurais no Estado começaram a surgir no ano de 1942, e na região em 1951, porém a maioria dos professores não possuía a diplomação necessária, mas deveriam conhecer as atividades agrícolas. Este espaço se constituiu historicamente, conforme destaca-se:

Historicamente, a ocupação desse espaço, mais precisamente na região do Alto Uruguai, tem sido conhecida a partir da necessidade do capital. Nesse contexto, em que o imperativo passa a ser o da modernização da agricultura, sua mecanização e a assimilação constante de novas tecnologias produtivas, as características inerentes à produção da pequena propriedade, chamada de “agricultura familiar”, vão sendo desqualificadas e esquecidas. A inversão dessa lógica, de que a “agricultura familiar” possa sobreviver à “agricultura capitalista”, é bandeira de luta do MST e princípio embaixador para que seja construída uma “escola do campo” (GRITTI, 2003, p. 154).

Com isso, pensou-se em alternativas para a educação, sejam elas de organização, de movimentos, tudo em busca por uma educação, os quais se pode destacar o movimento por uma “escola básica do campo”, conforme citado no capítulo 3 deste

trabalho, que foi o método de concentração e mobilização por uma educação com princípios específicos do campo. A educação rural segundo Ribeiro (2010) é caracterizada pela escolarização de classes mutiserriadas, é oferecida para filhos dos agricultores de forma discriminatória e pouco participativa. Assim para a autora um projeto de educação em seu sentido mais pleno deve considerar o papel desenvolvido pelos movimentos que lutam pela terra do trabalho, e conforme ressalta:

[...] é necessário focalizar a produção camponesa como a que envolve o trabalho familiar, trabalho esse que assume uma dimensão educativa, daí a importância de articular ensino e trabalho. Ora quando os camponeses se mobilizam na luta pela terra de trabalho levam consigo as famílias – as mulheres, os filhos e até alguns parentes que moram junto. O tempo de espera nos acampamentos e mesmo nos assentamentos, alguns situados muito distantes de escolas, impõem a necessidade de pensar a escola (RIBEIRO, 2010, p. 188).

Define-se por zona rural o espaço no campo, os quais destacam-se atividades relacionadas a agricultura e a produção de alimentos, nesta área há menos pessoas que na cidade, por isso, há poucas casas. Na zona urbana o espaço é ocupado pelas pessoas que vivem na cidade, lugar onde há grandes empresas, escolas, hospitais, prédios e vários outros serviços, coisa que o pessoal que vive no campo não possui. Conforme destaca abaixo campo e cidade define-se por:

Campo e cidade, entretanto, para além das especificidades e complementaridades no que diz respeito aos aspectos culturais e ao suprimento de necessidades materiais, são também caracterizados como territórios do trabalho. Isto é, espaços permeados de relações nos quais vive e subsiste a classe trabalhadora do campo e da cidade, em seus diversos segmentos, mas, sempre, pertence ao campo do trabalho, que é condicionado pelas relações hegemônicas de produção existentes (PALUDO, 2014, p. 11).

Em vista disso, foi analisado a presença de escolas de educação infantil no campo da região do Alto Uruguai gaúcho. Primeiramente, verificaram-se quais os municípios pertenciam à região do Alto Uruguai gaúcho, estes dados foram obtidos no site da AMAU. Após foi realizado o levantamento da população existente na região com base no censo de 2000 e 2010, obtidos do site do IBGE. Na sequência foi feito um levantamento do número de escolas e matrículas na região, os quais foram obtidos do site do SEDUC.

(Quadro 1)

Distribuição da População – censo 2000

	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (2000)				
		IDHM	TOTAL	Urbana	Rural	% População Rural
1.	Aratiba	0,615	7.116	2.557	4.559	64,1%
2.	Áurea	0,582	3.889	1.262	2.627	67,5%
3.	Barão de Cotegipe	0,633	6.586	3.287	3.299	50,1%
4.	Barra do Rio Azul	0,561	2.414	364	2.050	84,9%
5.	Benjamin Constant do Sul	0,450	2.727	256	2.471	90,6%
6.	Campinas do Sul	0,665	5.714	4.098	1.616	28,3%
7.	Carlos Gomes	0,596	1.912	341	1.571	82,2%
8.	Centenário	0,545	3.127	660	2.467	78,9%
9.	Charrua	0,501	3.783	568	3.215	85,0%
10.	Cruzaltense	0,582	2.544	333	2.211	86,9%
11.	Entre Rios do Sul	0,595	3.491	2.069	1.422	40,7%
12.	Erebango	0,606	3.023	1.975	1.048	34,7%
13.	Erechim	0,696	87.358	81.400	5.958	6,8%
14.	Erval Grande	0,560	5.647	2.109	3.538	62,7%
15.	Estação	0,662	6.228	5.267	961	15,4%
16.	Faxinalzinho	0,574	2.923	1.275	1.648	56,4%
17.	Florianópolis	0,532	2.361	226	2.135	90,4%
18.	Gaurama	0,662	6.391	2.997	3.394	53,1%
19.	Getúlio Vargas	0,665	16.509	13.644	2.865	17,4%
20.	Ipiranga do Sul	0,673	2.057	593	1.464	71,2%
21.	Itatiba do Sul	0,533	5.252	1.793	3.459	65,9%
22.	Jacutinga	0,620	3.809	2.134	1.675	44,0%

	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (2000)				
23.	Marcelino Ramos	0,631	6.108	3.087	3.021	49,5%
24.	Mariano Moro	0,656	2.474	1.070	1.404	56,8%
25.	Paulo Bento	0,608	2.139	287	1.852	86,6%
26.	Ponte Preta	0,560	2.028	397	1.631	80,4%
27.	Quatro Irmãos	0,504	1.755	339	1.416	80,7%
28.	São Valentim	0,544	4.109	1.573	2.536	61,7%
29.	Severiano Almeida	0,633	4.153	1.165	2.988	71,9%
30.	Três Arroios	0,637	3.144	794	2.350	74,7%
31.	Viadutos	0,567	6.087	2.434	3.653	60,0%

Fonte: Quadro elaborado pela autora.
Dados do IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO 2000.

(Quadro 2)

Distribuição da População – censo 2010

	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (2010)				
		IDHM	TOTAL	Urbana	Rural	% População Rural
1.	Aratiba	0,772	6.565	3.316	3.249	49,5%
2.	Áurea	0,707	3.665	1.537	2.128	58,1%
3.	Barão de Cotegipe	0,719	6.529	3.966	2.563	39,3%
4.	Barra do Rio Azul	0,723	2.003	403	1.600	79,9%
5.	Benjamin Constant do Sul	0,619	2.307	341	1.966	85,2%
6.	Campinas do Sul	0,760	5.506	4.217	1.289	23,4%
7.	Carlos Gomes	0,739	1.607	378	1.229	76,5%
8.	Centenário	0,701	2.965	949	2.016	68,0%
9.	Charrua	0,620	3.471	584	2.887	83,2%

	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (2010)				
10.	Cruzaltense	0,719	2.141	489	1.652	77,2%
11.	Entre Rios do Sul	0,703	3.080	2.130	950	30,8%
12.	Erebango	0,712	2.970	1.958	1.012	34,1%
13.	Erechim	0,776	96.087	90.552	5.535	5,8%
14.	Ervál Grande	0,681	5.163	2.690	2.473	47,9%
15.	Estação	0,753	6.011	5.119	892	14,8%
16.	Faxinalzinho	0,666	2.567	1.273	1.294	50,4%
17.	Floriano Peixoto	0,663	2.018	292	1.726	85,5%
18.	Gaurama	0,738	5.862	3.388	2.474	42,2%
19.	Getúlio Vargas	0,746	16.154	13.862	2.292	14,2%
20.	Ipiranga do Sul	0,791	1.944	679	1.265	65,1%
21.	Itatiba do Sul	0,681	4.171	1.729	2.442	58,5%
22.	Jacutinga	0,726	3.633	2.573	1.060	29,2%
23.	Marcelino Ramos	0,724	5.134	2.722	2.412	47,0%
24.	Mariano Moro	0,730	2.210	1.153	1.057	47,8%
25.	Paulo Bento	0,710	2.196	594	1.602	73,0%
26.	Ponte Preta	0,725	1.750	512	1.238	70,7%
27.	Quatro Irmãos	0,689	1.775	916	859	48,4%
28.	São Valentim	0,720	3.632	1.744	1.888	52,0%
29.	Severiano Almeida	0,752	3.842	1.399	2.443	63,6%
30.	Três Arroios	0,791	2.855	1.027	1.828	64,0%
31.	Viadutos	0,702	5.311	2.643	2.668	50,2%

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dados do IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO 2010.

Conforme se pode verificar no quadro 2 os dados obtidos do site do IBGE, dos 31 municípios da região do Alto Uruguai, destaca-se o município de Erechim, por possuir uma população de 96.087 habitantes, considerado um dos maiores municípios da região do Alto Uruguai, em seguida destaca-se o município de Getúlio Vargas com 16.154 habitantes, no entanto, observa-se que os demais municípios da região do Alto Uruguai são considerados pequenos, devido ao seu número de habitantes ser menor, se olharmos os dados do quadro 1, censo de 2000, podemos verificar que os municípios de Erechim e Getúlio Vargas também tinham uma população mais elevada dos demais municípios da região, conforme ressalta Gritti (2003):

Erechim foi o primeiro município criado na então colônia Erechim [...] o processo de urbanização no município deu-se de forma acelerada, tanto que no ano de 1968 a população urbana já se sobrepunha significativamente a rural, atingindo 59,7% da população. A partir de 1934, começavam a ocorrer emancipações dos distritos e povoados pertencentes à Erechim. Porém, ainda hoje todos os municípios que se emanciparam têm no município-mãe seu centro integrador, que é o centro de convergência por sediar os mais importantes atores públicos e privados de atuação na região e pelo seu nível de urbanização e industrialização, que gera referência e dependência. As populações que vivem nos entornos deslocam-se para obter atendimentos e serviços nas mais diferentes áreas, como educação, saúde, cultura, trabalho, entre outros (GRITTI, 2003, p. 62-63).

Em vista de Erechim, ser o maior município e oferecer o maior número de serviços como hospitais, comércio, bancos, e entre outros, os demais municípios procuram os mais diversos atendimentos neste município, por não terem no seu município, destaca-se também o município com o maior número de escolas da região do Alto Uruguai.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do censo de 2000 para 2010 cresceu, com isso, compreende-se que houve melhorias no desenvolvimento dos municípios, na qualidade de vida e no desenvolvimento humano.

Em relação à localização da população na área urbana e rural, verifica-se que dos 31 municípios da região do Alto Uruguai, 17 deles tem mais de 50% da sua população residindo na área rural, e 6 municípios tem mais de 40%, com isso verifica-se um percentual elevado de residências no campo nesta região. Com este elevado índice de pessoas residindo no campo na região do Alto Uruguai, compreende-se a necessidade de uma educação no campo, uma escola que atenda crianças que residem no campo. Por isso Kolling (1999, p. 24) destaca que a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, que segundo a LDB 9394/96 a educação básica deve ser ofertada à população rural e os sistemas de ensino devem promover adaptações

necessárias, de acordo com as características de cada região, conforme ressalta o RCNEI:

[...] a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo (BRASIL, 1998, p. 181).

A criança já vai para a escola com algum conhecimento prévio, independente de qual região ou local que residem, por isso, a instituição de educação infantil deve propor adaptações de acordo com as demandas que possam surgir e considerar os conhecimentos que as crianças já possuem. A população rural necessita de escolas que atendam suas crianças, um ensino baseado em valores, que vise uma educação de direitos para todos, Ribeiro (2010) destaca que as classes multisseriadas são historicamente oferecidas aos filhos de agricultores, e é identificada como educação rural, que historicamente esteve ligada ao capitalismo e ao latifúndio, se contrapondo aos princípios da educação do campo que defende um projeto de vida digna para as pessoas.

Como podemos observar nos dados levantados no site do IBGE, o número da população brasileira vem crescendo cada vez mais, em vista disso a expansão das escolas deve ser maior, implica além do atendimento escolar para a etapa infantil, refletir nas políticas públicas implantadas para esta infância. Conforme o histórico apresentado da região do Alto Uruguai, esta região tem grande importância por possuir grande atividade agrícola e número de residentes no campo.

Os quadros 3 e 4 apresentam dados referentes a escolas municipais na região do Alto Uruguai referente à educação infantil, bem como apresenta a realidade do número de escolas existentes e o número de matrículas⁸ na educação infantil.

⁸ Os dados obtidos na pesquisa referem-se exclusivamente ao número de matrículas da educação infantil, porém as escolas têm mais número de matrículas, pois algumas ofertam também outras modalidades de ensino.

(Quadro 3)

Número das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal - 2010

	MUNICÍPIO	EDUCAÇÃO INFANTIL – REDE MUNICIPAL			
		Nº de escolas Urbana	Nº de escolas Rural	Total de Matrículas – Urbana	Total de Matrículas - Rural
1.	Aratiba	1	4	123	37
2.	Áurea	-	1	71	-
3.	Barão de Cotegipe	2	6	155	10
4.	Barra do Rio Azul	-	1	-	28
5.	Benjamin Constant do Sul	1	-	22	-
6.	Campinas do Sul	1	-	193	-
7.	Carlos Gomes	-	1	-	33
8.	Centenário	1	-	75	-
9.	Charrua	1	1	11	22
10.	Cruzaltense	-	1	-	36
11.	Entre Rios do Sul	1	2	79	16
12.	Erebango	2	-	93	-
13.	Erechim	11	1	1.867	15
14.	Erval Grande	1	4	48	10
15.	Estação	3	-	179	-
16.	Faxinalzinho	1	-	28	-
17.	Florianópolis	1	1	22	13
18.	Gaurama	2	1	89	15
19.	Getúlio Vargas	5	-	242	-
20.	Ipiranga do Sul	1	-	34	-
21.	Itatiba do Sul	2	2	40	18
22.	Jacutinga	1	1	86	11
23.	Marcelino Ramos	1	1	57	38
24.	Mariano Moro	1	1	78	2
25.	Paulo Bento	1	-	37	-

	MUNICÍPIO	EDUCAÇÃO INFANTIL – REDE MUNICIPAL			
26.	Ponte Preta	-	1	-	33
27.	Quatro Irmãos	1	-	46	-
28.	São Valentim	1	1	38	18
29.	Severiano Almeida	1	2	91	28
30.	Três Arroios	1	-	95	-
31.	Viadutos	1	-	93	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dados da Secretaria Estadual de educação do Rio Grande do Sul – 2010

(Quadro 4)

Número das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal - 2013

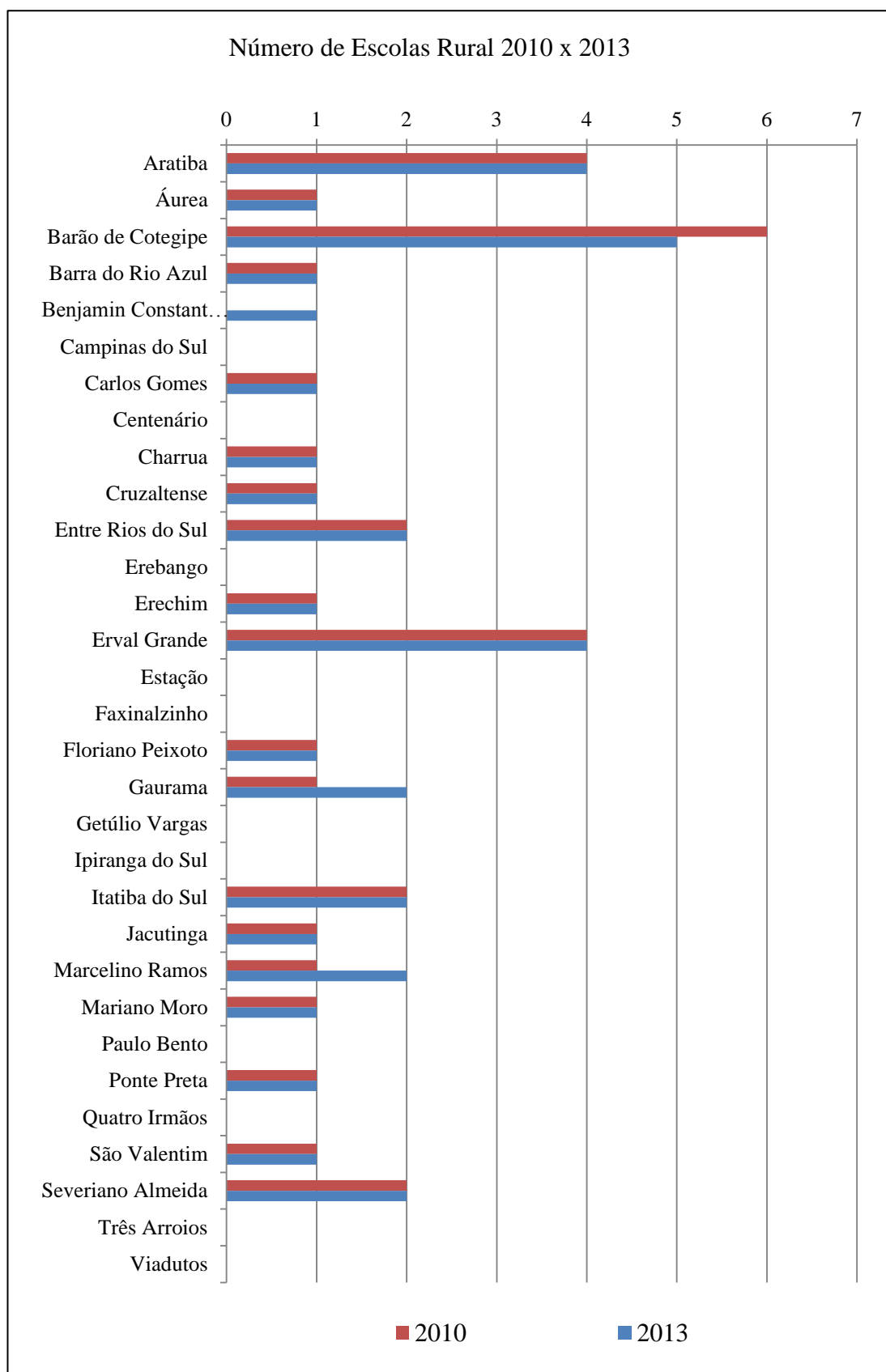
	MUNICÍPIO	EDUCAÇÃO INFANTIL – REDE MUNICIPAL			
		Nº de escolas Urbana	Nº de escolas Rural	Total de Matrículas – Urbana	Total de Matrículas - Rural
1.	Aratiba	1	4	140	39
2.	Áurea	-	1	-	64
3.	Barão de Cotegipe	2	5	206	11
4.	Barra do Rio Azul	-	1	-	31
5.	Benjamin Constant do Sul	1	1	37	52
6.	Campinas do Sul	1	-	176	-
7.	Carlos Gomes	-	1	-	29
8.	Centenário	1	-	63	-
9.	Charrua	1	1	42	6
10.	Cruzaltense	-	1	-	38
11.	Entre Rios do Sul	1	2	88	18
12.	Erebango	2	-	115	-
13.	Erechim	12	1	2491	27
14.	Ervál Grande	1	4	21	64
15.	Estação	3	-	182	-

	MUNICÍPIO	EDUCAÇÃO INFANTIL – REDE MUNICIPAL			
16.	Faxinalzinho	1	-	37	-
17.	Floriano Peixoto	1	1	26	13
18.	Gaurama	2	2	105	11
19.	Getúlio Vargas	6	-	338	-
20.	Ipiranga do Sul	1	-	55	-
21.	Itatiba do Sul	1	2	83	12
22.	Jacutinga	1	1	101	14
23.	Marcelino Ramos	-	2	-	87
24.	Mariano Moro	1	1	72	2
25.	Paulo Bento	1	-	73	-
26.	Ponte Preta	-	1	-	36
27.	Quatro Irmãos	1	-	105	-
28.	São Valentim	1	1	52	8
29.	Severiano Almeida	1	2	102	27
30.	Três Arroios	1	-	64	-
31.	Viadutos	1	-	120	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dados da Secretaria Estadual de educação do Rio Grande do Sul – 2013

Gráfico 1 – Número de Escolas Rurais – 2010 x 2013



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Dados da Secretaria Estadual de educação do Rio Grande do Sul

No quadro 3 e quadro 4 tem-se o levantamento de escolas e matrículas da região do Alto Uruguai, o qual pode-se verificar que o número de escolas e de matrículas ainda são pequenos em relação ao número de habitantes apresentados no quadro 2. As escolas localizadas na área urbana dos municípios tem o número de escolas e de matrículas maior do que na área rural. Outro dado perceptível seria o número de escolas no campo menor, com isso, pode-se perceber que o acesso não está sendo priorizado, apesar de um número grande de residentes no campo. Com a expansão que teve a educação infantil no Brasil, percebe-se que ainda esta etapa precisa de atenção, para tanto:

A escola rural toma para si a tarefa de se constituir o centro da vida da comunidade rural, ligando cada vez mais a escola e família, para que a sua ação chegue à família e os pais passem a imitar a escola. A escola rural é delineada com base em princípios externos ao caráter próprio do trabalho e do homem rural (GRITTI, 2003, p. 89).

Considerando que é mais viável a criança estudar próxima de sua residência, ela cria um vínculo maior com a escola e com a família, pois intercala a educação com a realidade, as crianças chegam à escola mais dispostas para aprender. Quando o ECA ressalta em seu Art. 53 inciso I, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e em seu inciso V, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, esta se referindo a um direito garantido em Lei.

Destaca-se uma desigualdade entre a oferta de educação infantil no campo e na área urbana, em vista disso, acredita-se que há ausência das políticas públicas para esta etapa, cabe ressaltar que segundo Kolling (1999) uma escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, produzindo valores, conhecimentos e o desenvolvimento da população. Pode ser que algumas crianças que residem na área rural, estudam na cidade, havendo transporte público ofertado pelo município.

Conforme pode-se observar no gráfico 1 no ano de 2010 dos 31 municípios da região do Alto Uruguai, 19 tinham escola na área rural, sendo que no ano de 2013, 20 municípios passaram a ter escolas na área rural. Porém, ainda pode-se perceber que a maioria dos municípios não evoluiu em número de escolas, ficando na mesma. O município de Barão de Cotegipe diminuiu o número de escolas na educação infantil, pois em 2010 havia 6 escolas e em 2013 o número de escolas passou para 5. Em contrapartida Benjamin Constant do Sul que não possuía escola na área rural em 2010, implantou uma escola em 2013 passando a ter 1 escola na área rural do seu município. Além disso, outro dado relevante cabe ao município de Gaurama e de Marcelino

Ramos, também aumentaram o número de escolas de 1 passando a ter 2 escolas cada um.

Porém, observa-se que 16 municípios permaneceram com o número de escolas iguais, nem aumentaram e nem diminuíram e 11 municípios não possuem escolas rurais e possuem mais de 40% da população vivendo no campo, portanto, cabe ressaltar que “a escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido” (KOLLING, 1999, p. 25). Em vista disso, é preciso pensar nestas crianças que vivem no campo, em escolas próximas a sua residência, pois a escola é um espaço de direito, que a comunidade deve buscar, lutar, exigir e fiscalizar as políticas educacionais.

No gráfico 2 em relação ao número de matrículas verifica-se que aumentou, porém 11 municípios ainda não têm matrículas. Os municípios de Benjamin Constant do Sul e Marcelino Ramos, tiveram um aumento muito grande no ano de 2013 devido ao aumento de matrículas. O município de Benjamin Constant do Sul, não tinha escola no ano de 2010, passando no ano de 2013 a abrir uma escola tendo 52 matrículas na educação infantil. Gaurama em 2010 tinha uma escola com 15 matrículas, no ano de 2013 abriu mais uma escola, passando a ter duas escolas, porém o número de matrículas diminuiu, passando de 15 para 11. Marcelino Ramos em 2010 tinha uma escola com 38 matrículas, em 2013 passou a ter duas escolas, aumentando também o número de matrículas para 87.

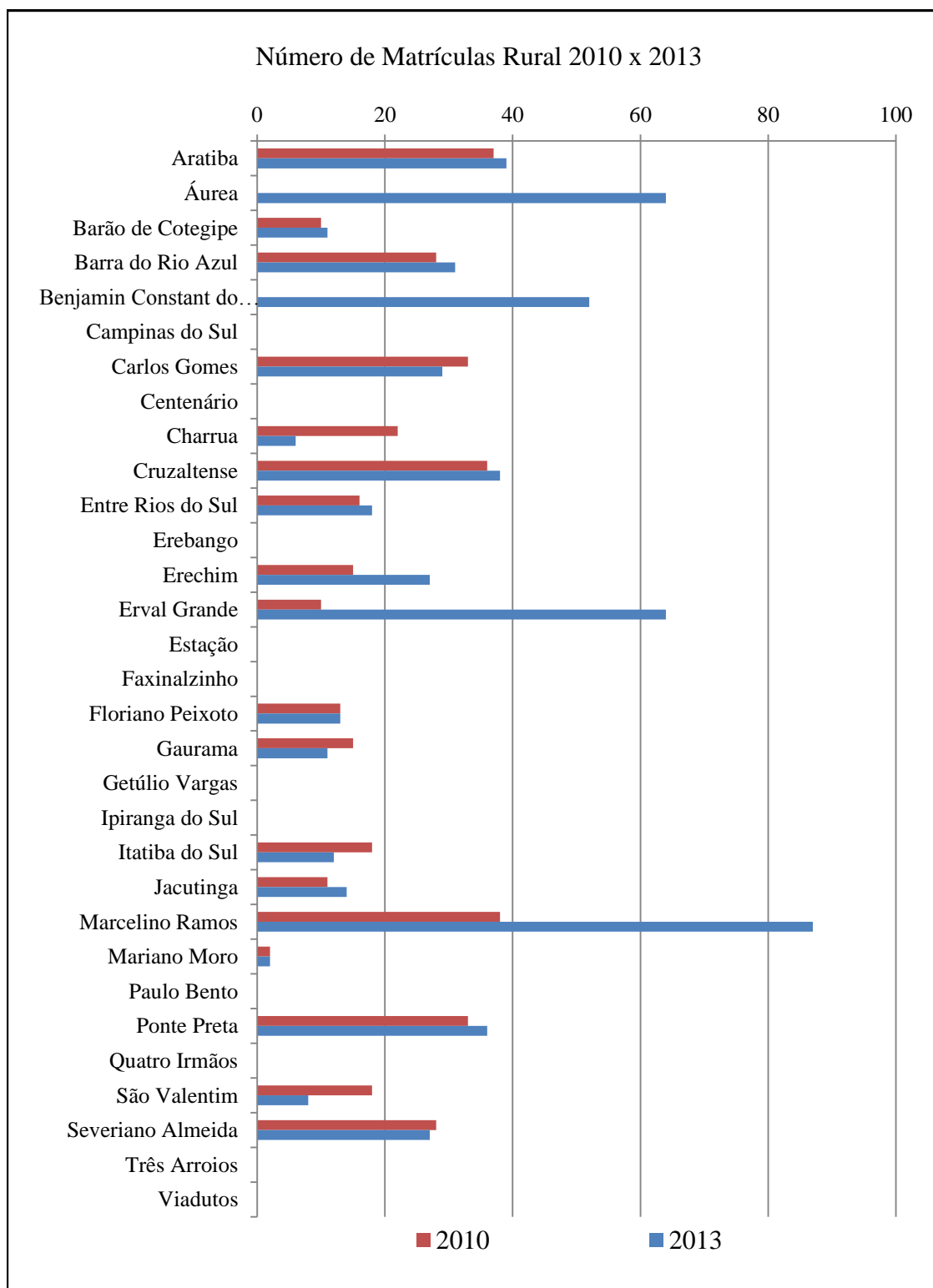
Os municípios de Áurea, Erval Grande e Marcelino Ramos são os municípios que mais matrículas têm no ano de 2013, sendo mais de 60 matrículas em cada município. Já em Carlos Gomes, Charrua, Itatiba do Sul, Gaurama, São Valentim e Severiano de Almeida diminuiu o número de matrículas, no ano de 2013, ficando abaixo do ano de 2010, não passando de 40 matrículas por município.

Outro dado perceptível é do município de Mariano Moro, que tem 1.057 pessoas residindo na área rural, ou seja, 47,8% da população, tem uma escola com duas matrículas. Cabe ressaltar que 11 municípios que também tem um percentual bastante elevado na área rural, nem possuem escolas, não tendo suas crianças matriculadas na área rural. Em vista disso, é preciso pensar a educação infantil como um processo de desenvolvimento e crescimento, abrangendo vários aspectos da criança, sejam eles sociais, culturais ou afetivos, garantindo-lhes o direito de acesso e permanência na escola.

Cabe ressaltar a observação que existe muitas informações que não estão disponíveis, ou são preenchidas incorretamente sobre o assunto, conforme segue:

Educação infantil. Sem dúvida, foi um avanço a inclusão dessa demanda no meio rural, o que aconteceu mais recentemente e ainda se observa de maneira tímida, porém crescente. Os dados que aparecem no Plano Nacional de Educação são ainda incompletos e relativos, porque não conseguem abranger satisfatoriamente a faixa de zero a seis anos (KOLLING, 1999, p. 41).

Gráfico 2 – Matrículas em escolas rurais – 2010 x 2013



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.
Dados da Secretaria Estadual de educação do Rio Grande do Sul

(Quadro 5)

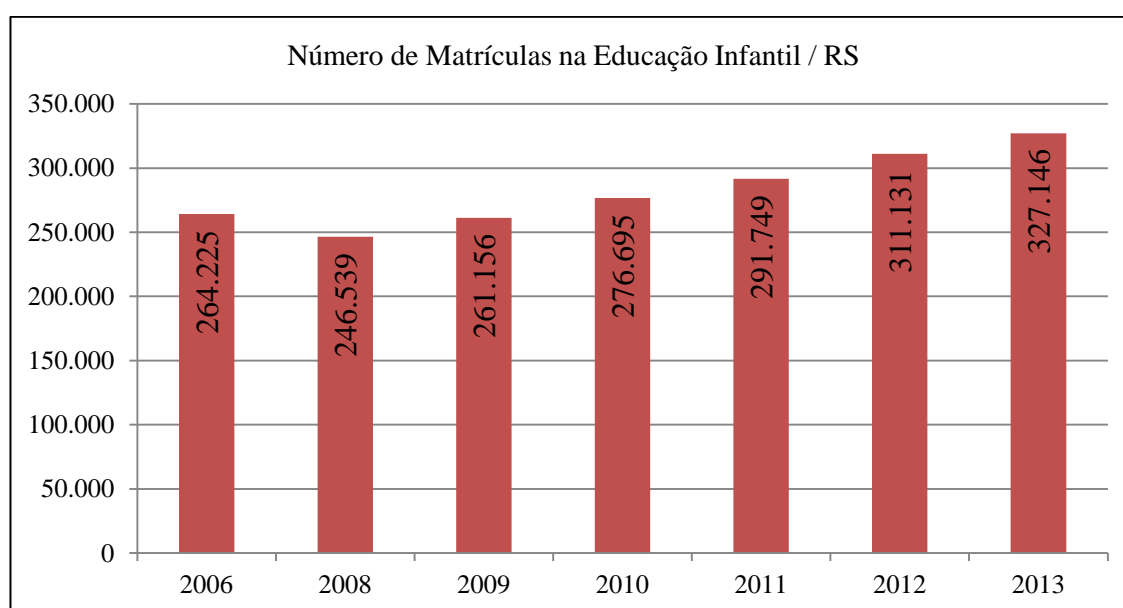
Número de Matrículas da Educação Infantil no RS nos últimos 7 anos

ANO	Número de Matrículas na Educação Infantil / RS
2006	264.225
2008	246.539
2009	261.156
2010	276.695
2011	291.749
2012	311.131
2013	327.146

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dados da Secretaria Estadual de educação do Rio Grande do Sul

Gráfico 3 – Número de Matrículas na Educação Infantil no Estado do RS nos últimos 7 anos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Dados da Secretaria Estadual de educação do Rio Grande do Sul

Segundo Kolling (1999), a educação infantil teve um avanço no meio rural, pois nos anos de 1991 a 1996, esta etapa teve um crescimento de 25,6% nas matrículas. Mas em relação aos dados apresentados no gráfico 2 os resultados não tiveram muito avanço de um ano para o outro. Percebe-se que a matrícula na educação infantil vem caindo gradativamente, demonstrando a importância do ensino para as crianças pequenas, bem como o acesso e permanência na escola. Ao verificar o número de escolas e matrículas nos quadro 2 e quadro 3, percebe-se que estes números são relativamente pequenos na

área do campo, conforme observa-se existem 46 escolas na área urbana e 35 escolas na área rural na região do Alto Uruguai, ou seja, apresenta-se como um desafio aos municípios da região a melhoria da educação rural ou do campo com esse número de instituições.

No gráfico 3, pode-se perceber que de 2006 a 2008 o número de matrículas no Estado do Rio Grande do Sul na educação infantil diminuiu, porém do ano de 2009 a 2013 houve um crescimento elevado, 2009 o estado possuía 276.695 matrículas em 2013 esse número passou para 327.146 matrículas.

6 CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou mapear o atendimento ofertado às crianças da educação infantil na região do Alto Uruguai gaúcho, bem como através de dados estatísticos buscou-se verificar se o direito da educação infantil está sendo assegurado no campo.

A relação entre o número de habitantes e o número de instituições de educação infantil no campo, mostraram elementos distintos da realidade, o que colocou em evidência as políticas públicas para garantir o acesso e permanência na escola pública e gratuita. Em vista disso, as primeiras considerações que podemos observar através da demonstração dos dados acima, é que o número de escolas de educação infantil no campo da região do Alto Uruguai, ainda é pequeno, comparadas ao número de habitantes. Também, pode-se observar que na última década o número de matrículas cresceu quase 23%.

É importante considerar nesta análise realizada, que nos últimos anos evidenciamos um crescente êxodo rural em todo país, isto também se evidenciou na região estudada. Sabe-se que, de forma geral, o número de filhos nascidos, vem reduzido por família. Mas, por outro lado é preciso considerar que mesmo sendo reduzido o número de crianças que residem nas comunidades e povoados, enquanto sujeitos também possuem direitos a serem garantidos, dentre eles o da educação. Além disso, supõe-se que a ausência de políticas públicas e serviços se torna um fator significativo para que esse movimento de migração campo-cidade tenda a intensificar-se ainda mais, além de que para chegarmos ao que a Lei assegura aos cidadãos, existem muitas demandas a serem atendidas.

Lembrando o histórico da luta dos movimentos sociais, verifica-se o esforço destes em garantir a educação infantil para as crianças nas áreas em que estão, ainda na atualidade e nos dados obtidos pode-se perceber há um índice baixo de escolas no campo. Por isso, o desafio é grande de assegurar a educação infantil para estas crianças, pois conforme a LDB 9394/96 a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, devendo cumprir o papel fundamental da oportunidade, do direito universal de acesso à educação, não importando o lugar que residem as pessoas.

Quando se fala em direito de todas as crianças e ao acesso à educação infantil, este direito é tanto das crianças que vivem no campo, como das crianças que vivem na cidade. No entanto, é preciso continuar lutando para mudar este padrão educacional.

Cada criança é única, é preciso repensar as diferentes concepções de infância, diferentes culturas e desenvolvimentos. A educação precisa ser vista com cuidado, ética, espaço e transformação, pois envolve crianças que necessitam de cuidados, educação, respeito, pois construímos com elas um contexto que vai intervir no futuro. Quando falamos em educação, almejamos uma projeção para o futuro, por isso, a importância do acesso e permanência da escola no campo, uma educação baseada na transformação, com visão focada no aprender, em que todas as pessoas possam envolver-se integralmente, uma escola cidadã que envolva a todos.

A educação do campo no Brasil ainda é um desafio a ser superado pela políticas públicas, pois não atendem a todas as necessidades da população. Pode-se destacar, também, que alguns desafios ainda precisam ser encarados para garantir o acesso a educação infantil no campo. As cirandas infantis citadas no capítulo 2 deste trabalho são consideradas um avanço na educação infantil no campo, a partir deste trabalho pode-se perceber as distintas relações da educação infantil com o campo. Enfocou-se a importância dada ao campo, bem como a importância de pensar as políticas públicas que contemplam o campo. Ainda, percebe-se o pouco investimento que se tem no campo em relação ao sistema educacional, oportunizando para todas as crianças uma educação considerada de direito.

A educação infantil traz consigo um processo histórico, acompanhado de lutas e movimentos organizados em prol da infância para o reconhecimento e a garantia do direito a educação. É nesta etapa que a criança tem o primeiro contato com a escola e com a sociedade, por isso, a importância de permanência do aluno na escola desde a educação infantil. Com isso estas crianças tendo o acesso e a permanência na escola do campo, desde cedo aprendem diversos aspectos, inserem-se na sociedade, e apresentam reflexões acerca do que esta situação representa em suas vidas.

Acredita-se que por se ter uma escola do campo próximo da residência, o número de frequência, de acesso e a permanência na escola melhoram, pois assim as crianças vão ter acesso à escola e a garantia de uma vida mais plena e qualificada neste espaço.

REFERÊNCIAS

AMAU- ASSOCIAÇÃO MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI. Disponível em: <
<http://www.amau.com.br/institucional/detalhes/id/2/name/Hist%C3%B3ria+-+Miss%C3%A3o+-+Atua%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 22 out. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA, Celi da Costa Silva; FELIPE, Eliana da Silva; PIMENTEL, Maria Olinda Silva de Sousa. **Práticas pedagógicas em movimento: Infância, Universidade e MST**. Belém: EDUFPA, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. et al. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol I: Séculos XVI-XVII**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. . et al. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: Século XX**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEE, H. **O Ciclo Vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Secretária de Educação Básica – MEC: Encarte 1. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e Desporto Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. vol. 1. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CBE nº 1, de 3 de abril de 2002: diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Diário Oficial da União, 9 de abr. 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: unidade 01**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento de ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli Salete. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CRAIDY, Maria e KAERCHER, E. Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FAMURS - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://www.famurs.com.br/associacoes>>. Acesso em: 28 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

IBGE. Censo. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 28 out. 2014.

KOLLING, Edgar Jorge et al. (orgs). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica: 2000.

LOSS, Adriana Salete. **Educar e cuidar: promovendo o sucesso escolar**. Curitiba: Appris, 2013.

MEC. **Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 28 set. 2014.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORISSALVA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Caderno de Educação no MST n.12. **Educação Infantil, movimento da vida, dança de aprender**. MST, 2004.

_____. **Nossa história**. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/324> >. Acesso em: 28 set. 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spicione, 1997.

PALUDO, Conceição. **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

PIAGET, G. **Os seis estudos da Psicologia**. Petrópolis-RJ: Forense Universitária, 2003.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Desigualdades em campo**. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>>. Acesso em: 28 maio 2014.

REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFSM. **Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil**. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewArticle/19>>. Acesso em: 20 out. 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1º ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 28 out. 2014.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro De. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Marília, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbdr_mar.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VERANÓPOLIS. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Grande do Sul, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.