

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM SANTA CATARINA: POLÍTICA, INDICADORES E IMPACTOS NA VIDA DAS MULHERES-MÃES¹

Cibeli Borba Machado²
Giovana Ilka Jacinto Salvaro³
Renato Cechinel⁴

Resumo

Este estudo aborda a educação infantil e do campo como direitos das crianças e das mulheres, bem como a obrigação do Estado brasileiro em promover igualdade de gênero. A pesquisa identifica e reflete sobre limites da efetivação dessas políticas e seus impactos na vida das mulheres rurais em Santa Catarina. A partir de pesquisa bibliográfica e documental (1988-2024), foram analisadas legislações e relatórios de execução, destacando a falta de efetivação, imprecisões nos documentos, fechamento de escolas rurais e desigualdades educacionais, afetando trabalho, escolaridade e tempo das mulheres.

Palavras-chave: Rural; Políticas Públicas; Educação Infantil do Campo; Mulheres.

DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DEL CAMPO EN SANTA CATARINA: POLÍTICA, INDICADORES E IMPACTOS EN LA VIDA DE LAS MUJERES-MADRES

Resumen

Este estudio aborda la educación infantil y del campo como derechos de los niños y de las mujeres, así como la obligación del Estado brasileño de promover la igualdad de género. La investigación identifica y reflexiona sobre los límites de la efectivación de estas políticas y sus impactos en la vida de las mujeres rurales en Santa Catarina. A partir de una investigación bibliográfica y documental (1988-2024), se analizaron legislaciones e informes de ejecución, destacando la falta de efectivación, imprecisiones en los documentos, cierre de escuelas rurales y desigualdades educativas, afectando el trabajo, la escolaridad y el tiempo de las mujeres.

Palabra clave: Rural; Políticas Públicas; Educación Infantil del Campo; Mujeres.

CHALLENGES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL AREAS OF SANTA CATARINA: POLICIES, INDICATORS, AND IMPACTS ON THE LIVES OF WOMEN MOTHERS

Abstract

This study addresses early childhood and rural education as rights of children and women, as well as the obligation of the Brazilian State to promote gender equality. The research identifies and reflects on the limits of the implementation of these policies and their impacts on the lives of rural women in Santa Catarina. Based on bibliographic and documentary research (1988-2024), legislation and execution reports were analyzed, highlighting the lack of implementation, inaccuracies in the documents, closure of rural schools, and educational inequalities, affecting the work, schooling, and time of women.

Keyword: Rural; Public Policies; Early Childhood Education in Rural Areas; Women.

¹Artigo recebido em 29/06/2024. Primeira Avaliação em 07/01/2025. Segunda Avaliação em 28/03/2025. Aprovado em 02/04/2025. Publicado em 09/04/2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i50.63398>.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Santa Catarina - Brasil. Mestre em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Santa Catarina - Brasil. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero/UNESC. E-mail: cibelimachado@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8129626726782565>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5416-034X>.

³Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil. Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: giovanasalvaro@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3804218623310980>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0884-1923>.

⁴Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre em Direito pela UNESC. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Estado Política e Direito – NUPED/UNESC. E-mail: advrenatoc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3237885304028812>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0243-1995>.

Introdução

A questão de gênero, por muito tempo silenciada, tem palco nas discussões contemporâneas e, nesse processo, o reconhecimento das mulheres por sua individualidade e suas potencialidades ganhou força. No entanto, ainda há inúmeras lacunas que exigem vigilância permanente acerca do tema.

Os contextos das mulheres rurais⁵ igualmente não se excluem dessa realidade de luta em busca de visibilidade. Ao contrário, enfrentam inúmeros diferentes desafios e possuem frágeis marcos de reconhecimento. Divididas entre a profissão (na agricultura ou fora dela), os cuidados da casa e da família, ainda enfrentam as particularidades do meio rural, cujas políticas públicas comumente privilegiam os aspectos produtivos e muito pouco se destinam à melhoria das condições de vida dos povos do campo. Falar em uma política específica para as mulheres rurais é lidar com a utopia. As iniciativas que existem são resultado de muitas lutas que essa população já empreendeu.

Assim, são inegáveis e inúmeros os desafios que as mulheres rurais enfrentam para ter visibilidade, conquistar direitos e ter seu trabalho valorado e valorizado. Um desses desafios é, certamente, a educação e o cuidado de seus filhos e, mais especificamente, a educação infantil, que possa atender os bebês e crianças até cinco anos de idade. Muitas vezes, sem ter acesso a esse direito constitucional, necessitam abrir mão da sua atividade laboral para cuidar dos filhos pequenos, o que implica perder a possibilidade de trabalho e renda. Em outros casos, é preciso deixar o bebê ou a criança com um familiar ou pessoa conhecida para garantir a presença no trabalho, sobretudo, quando realizado fora do contexto rural e/ou agrícola.

Não é demais lembrar que, no Brasil, mesmo a educação infantil oferecida nos centros urbanos é uma área que sofre inúmeras restrições. Embora os avanços da legislação tenham alcançado a garantia de inclusão do atendimento público e de qualidade para todas as crianças de zero a cinco anos, isso acontece em um cenário desigual. Essa desigualdade se assevera quando o assunto é examinado em contextos rurais.

⁵ Contextos rurais, rural e campo são mobilizados no artigo em um mesmo sentido, de modo a tratar de populações que residem e/ou trabalham em áreas assim classificadas, de acordo com registros oficiais de divisão territorial no Brasil, com as bibliografias citadas e as nomenclaturas utilizadas nas políticas públicas analisadas.

Esse artigo se ocupa dessa questão que permeia a vida de mulheres em contextos rurais e tem como temática a política pública de educação infantil do campo, mais especificamente, o acesso às creches, que não será abordado somente como um direito constitucional de proteção integral às crianças. Trata-se de pensar o acesso das crianças às creches, também, como um direito das mulheres (mães), como uma obrigação do Estado brasileiro de contribuir para a promoção da autonomia das mulheres e da igualdade de gênero, eliminando os efeitos desiguais da divisão sexual do trabalho. Situações de desigualdade de gênero podem se acentuar no meio rural, em que o acesso às creches e pré-escolas são ainda mais difíceis, como será problematizado.

Em tal direção, o objetivo da pesquisa consiste em identificar e refletir sobre os limites da efetivação da referida política e os impactos na vida das mulheres rurais, com recorte no estado de Santa Catarina. Para isso, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, que reuniu conjunto bibliográfico e legislativo, sobretudo, de abrangência no período de 1988-2024, busca-se identificar a legislação que garante a efetivação da política de educação infantil do campo no estado de Santa Catarina, assim como os relatórios de acompanhamento de sua execução e, com os resultados obtidos, realizar um ensaio acerca dos limites de sua efetivação e os possíveis reflexos na vida das mulheres que residem em contextos rurais.

O caminho metodológico adotado seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2002), estruturada em três etapas. A primeira fase, denominada pré-análise, envolveu a identificação e seleção de documentos e legislações relativas à Educação Infantil e à Educação do/no Campo, considerando os direitos das crianças e das mulheres rurais, de acordo com o objetivo da pesquisa. Na segunda etapa, correspondente à exploração do material, foram selecionados e extraídos trechos das legislações que abordam a Educação Infantil no/do Campo, os quais serviram de base para a construção da análise. Os conteúdos relacionados à pesquisa foram agrupados em categorias temáticas, permitindo uma organização sistemática da análise. Por fim, a terceira fase abrangeu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação das documentações e normativas à luz da literatura sobre o tema. Os resultados da análise foram utilizados para fins teóricos e, sobretudo, para subsidiar uma

abordagem estatística voltada ao conhecimento da realidade rural em Santa Catarina, no que diz respeito à oferta de creches.

O conjunto documental analisado incluiu decretos, leis, resoluções e relatórios de âmbito nacional e estadual, dentre os quais destacam-se: a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010); o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – PEE/SC (Santa Catarina, 2015b); o documento do Governo Estadual intitulado Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional (Santa Catarina, 2015a); e o Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do PEE/SC (Santa Catarina, 2023). Além disso, recorreu-se às fontes oficiais de informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a obtenção de dados estatísticos relevantes à pesquisa.

Em uma primeira seção, o artigo trata sobre o desenvolvimento rural e as políticas de incentivo e de permanência no campo, dentre elas a política de educação infantil. A segunda seção se destina a apresentar os indicadores que mostram a realidade da oferta da educação infantil do campo, no nível creche, concernentes ao estado de Santa Catarina para, após, empreender uma análise e discussão do que isso pode representar na vida das famílias rurais, em especial das mulheres que, via de regra, são as responsáveis pelo cuidado e educação das crianças.

Desenvolvimento rural, políticas públicas de incentivo e permanência no campo

O meio rural é notável por sua diversidade, o que torna essencial uma análise cuidadosa por parte daqueles interessados em estudá-lo e criar políticas para seu desenvolvimento. Para compreender esse ambiente multifacetado, é necessário considerar aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, uma vez que esses elementos, quando combinados, resultam em um ambiente complexo de aspectos paradoxais.

Já se verifica a complexidade dessa questão na própria concepção de urbano/rural, cujo debate se desenvolveu, de maneira intensa, ao longo do século

XX, gerando bases conceituais arraigadas na ideia de rural como espaço agrícola, descoladas de outros aspectos que compõem esse ambiente, tais como a relação com a natureza, os aspectos demográficos e os tipos de relações sociais estabelecidas (Carneiro, 2008).

Ainda no limiar do século XXI, o assunto permaneceu presente em muitos estudos, enfatizando que o modelo desenvolvimentista proposto para o rural era, ao final, impregnado de um viés urbano. Isso fez com que fossem inúmeras as tentativas de urbanização do rural, como forma de levar, a esse espaço, aquilo que era entendido como progresso. Além disso, frequentemente, a interpretação do rural vinha permeada pela ideia de atraso e de algo velho, que precisava ser reformado, modificado a partir do modelo urbano, cuja âncora se encontrava na industrialização (Abramovay, 1999; Graziano da Silva, 2002; Veiga, 2001).

Na esfera das políticas de Estado, por muito tempo, o desenvolvimento rural foi associado ao conjunto de ações destinado a intervenções nas regiões rurais pobres que não conseguiam se modernizar nos processos agrícolas. Esse período foi conhecido pela vigência da ideologia da revolução verde. São exemplos as ações de colonização e assentamento humano na Amazônia e as frentes de combate à seca no Nordeste (Schneider, 2010).

O debate sobre o desenvolvimento rural ganhou novos rumos a partir da década de 1990, quando uma mudança de enfoque e de entendimento sobre o tema passou a ganhar espaço no Brasil, de forma revitalizada e gerando novas abordagens, desdobrando-se em políticas governamentais direcionadas para os vários atores da sociedade civil, como o crédito para agricultura familiar, as políticas para a reforma agrária, o estímulo a ações afirmativas para mulheres, jovens, aposentados e negros (Schneider, 2010).

Schneider (2010) destaca quatro fatores que foram decisivos para a projeção e legitimidade do tema desenvolvimento rural no Brasil. O primeiro e principal deles foi a trajetória das discussões em torno da agricultura familiar e de seu potencial como modelo social, econômico e produtivo para a sociedade brasileira. Bem como a emergência do tema da sustentabilidade ambiental no cenário social, político e intelectual. Outro fator foram as mudanças no âmbito político e ideológico. Por fim, e não menos importante, o autor cita a crescente influência e ação do Estado no meio

rural, que se deu tanto através das políticas para a agricultura familiar como das ações relacionadas à reforma agrária, segurança alimentar, entre outras.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, diversas ações e políticas foram criadas a fim de desenvolver o meio rural e promover a permanência das populações no campo. Nesse cenário, destaca-se a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura (Pronaf), em 1995, que passou a ser a principal política pública destinada aos pequenos agricultores no Brasil até os dias atuais. Esta política desencadeou a emergência de outras políticas diferenciadas de desenvolvimento rural, tais como a criação do Seguro da Agricultura Familiar (Seaf) em 2004, o Programa de Garantia de Preço da Agricultura Familiar (PGPAF) em 2006, o Programa Fome Zero em 2003, as mudanças no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) a partir de 2009 que amplia as possibilidades de aquisições de produtos da agricultura familiar, dentre outras ações voltadas para o desenvolvimento rural (Grisa; Schneider, 2014).

É inegável que políticas e ações governamentais voltadas aos aspectos econômicos das populações residentes no meio rural são imprescindíveis para sua existência (e subsistência). Todavia, o campo carece também de equipamentos públicos que possibilitem a reprodução de modos de vida camponeses⁶. O acesso a bens e serviços, em especial nas áreas da saúde e da educação, é cada vez mais valorizado e reivindicado como fundamentos indispensáveis para a sobrevivência e permanência no campo (Wanderley, 2009a).

Neste contexto rural, tem-se a participação das mulheres como central no processo de organização de atividades diárias, nas esferas produtivas e reprodutivas. Tal centralidade se faz notar já nas raízes históricas do rural brasileiro, herdada de uma cultura camponesa, em que as mulheres assumem a função de cuidados, da casa, dos filhos, dos idosos, mas sem se excluam das atividades laborais mais diretamente relacionadas com o que o campo produz; ou, em uma composição familiar que tem se tornado cada vez mais frequente (Carneiro, 2008), com atividades remuneradas não vinculadas ao campo e à produção agropecuária, por exemplo.

⁶ De acordo com Wanderley (2009b, p.157), a agricultura familiar, como uma das formas da "agricultura camponesa tradicional", é caracterizada por uma relação íntima e direta com a terra, onde os modos de produção agrícola são frequentemente familiares e tradicionais, sustentando tanto a economia quanto a cultura local.

Dentro dessa multiplicidade de tarefas desempenhadas pelas mulheres, especialmente na agricultura familiar, percebe-se determinada desigualdade de gênero em relação às funções atribuídas aos homens. Segundo Brumer (2004), na divisão do trabalho por sexo, as mulheres ocupam uma posição subordinada e seu trabalho é frequentemente visto como uma “ajuda”, mesmo quando elas trabalham tanto quanto os homens ou realizam as mesmas atividades. Além de haver uma diferenciação do trabalho produtivo, considerado como “trabalho leve” e “trabalho pesado”, atribuído, respectivamente, a mulheres e a homens. Conforme observado pela autora, entre as atividades que normalmente cabem aos homens estão aquelas que exigem maior força física, como lavrar, cortar lenha, fazer curva de nível, cortar árvore, assim como o uso de maquinário agrícola mais sofisticado, como tratores; às mulheres, compete executar tarefas aparentemente “leves” e as rotineiras, relacionadas à casa e ao serviço agrícola. Entre essas atividades estão praticamente todas as tarefas domésticas, o cuidado dos animais menores (como galinhas, porcos e animais domésticos), a ordenha das vacas, o manejo do quintal, além do cuidado dos familiares, sobretudo, dos(as) filhos(as).

Como destacado por Brumer (2004), a classificação das tarefas como “leves” ou “pesadas” é relativa e culturalmente determinada. Muitas das atividades realizadas pelas mulheres, como carregar os(as) filhos(as), trabalhar na colheita dos produtos agrícolas, buscar água em locais distantes da casa, exigem esforço físico significativo. Segundo Paulilo (2004), a distinção entre trabalho “pesado”, realizado pelos homens, e trabalho “leve”, realizado pelas mulheres, não se baseia no nível de esforço despendido, mas no sexo de quem o executa.

No contexto das atividades de reprodução social, Herrera (2016) diferencia as tarefas domésticas do trabalho de cuidados, destacando que, embora frequentemente realizadas em conjunto, essas atividades possuem naturezas distintas. O trabalho de cuidados envolve serviços pessoais voltados aos membros da família, atendendo a necessidades físicas, intelectuais e afetivas. Uma característica central do trabalho de cuidados, especialmente no atendimento às crianças, idosos ou pessoas doentes, é sua imediatividade, ou seja, a impossibilidade de adiamento. Atender às necessidades de um bebê, por exemplo, não pode ser postergado. Como consequência, quando as mulheres assumem essa

responsabilidade, seu tempo para outras atividades, como o trabalho agrícola, torna-se reduzido.

O trabalho de cuidados é fundamental para a sustentação da sociedade, sem o qual não existiria qualquer cultura, economia ou organização política (Fraser, 2020). Embora esse cuidado beneficie toda a coletividade, sua responsabilidade e custos recaem quase exclusivamente sobre as mulheres. Apesar de sua contribuição fundamental para a sociedade, o trabalho de cuidados permanece invisível nas análises econômicas.

As mulheres que vivem no campo e exercem atividades remuneradas fora da agricultura também enfrentam desafios para conciliar o trabalho de cuidados com suas ocupações laborais. Silva e Schneider (2015) destacam que a diversificação das fontes de renda é comum entre as famílias rurais, inserindo um ou mais membros em atividades não agrícolas dentro do sistema de pluriatividade familiar. Essa estratégia tem sido fundamental para melhorar as condições de vida e possibilitar a permanência das pessoas no campo, além de representar um avanço na independência financeira de jovens e mulheres, que são os que mais frequentemente desempenham atividades não agrícolas.

Entretanto, a pluriatividade nem sempre reduz as desigualdades de gênero. Pelo contrário, pode intensificar a sobrecarga de trabalho, pois, mesmo quando trabalham fora da propriedade, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e pelos cuidados familiares. Além disso, muitas mulheres acabam priorizando suas funções maternas e optam por permanecer em casa, especialmente para cuidar de filhos(as) pequenos(as). Esse fator está diretamente ligado aos custos elevados com creches ou babás, que poderiam comprometer significativamente a renda familiar, muitas vezes já limitada (Silva; Schneider, 2015). Assim, as responsabilidades maternas acabam prevalecendo, reforçando padrões de gênero que restringem a autonomia das mulheres.

Neste artigo, argumenta-se que os serviços de creches e pré-escolas nas áreas rurais permitem que as mulheres mães tenham a possibilidade de trabalhar e obter renda para a família. Por isso, políticas públicas voltadas para a educação infantil no campo são tão importantes. Não somente como um direito constitucional de proteção integral das crianças, mas também como uma forma de promover a

autonomia financeira das mulheres e, assim, contribuir para eliminar os efeitos desiguais da divisão sexual do trabalho no meio rural (Brasil, 2014).

A educação infantil brasileira compreende a primeira etapa da educação básica. Ela é composta por creches para as crianças de até 3 anos e 11 meses de idade e por pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. A partir da Constituição Nacional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Infantil saiu do campo do assistencialismo e integrou-se ao campo da educação. Com a alteração da LDB em 2009, introduzida pela Emenda Constitucional 59, a matrícula e frequência na pré-escola se tornou obrigatória para crianças de 4 e 5 anos de idade, determinação que deveria ser implementada até 2016 (Brasil, 1996). Desta forma, estima-se que as ações municipais, instância competente para a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, foram direcionadas ao cumprimento das obrigações com a pré-escola, tanto para as populações urbanas quanto rurais, ao passo que a matrícula e frequência em creches para as crianças menores de 4 anos, por não serem obrigatórias, podem ter ficado em segundo plano.

Em relação às políticas públicas para a educação infantil do campo, estas foram resultados de lutas empreendidas por movimentos sociais e sindicais rurais pelo reconhecimento e valorização dos direitos dessa população (Brasil, 2014). Os marcos legais na construção da identidade da Educação Infantil do Campo devem considerar, especialmente, a Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituída pela Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009). Ambas reforçadas com o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2010).

As DCNEI tratam acerca das populações do campo no §3º do Artigo 8º em que deixam explícitas as propostas pedagógicas para as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, p. 3).

Outro parâmetro importante que estabelece o local de oferta da educação infantil é o Artigo 3º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

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

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (Brasil, 2008, p. 2).

O Decreto 7.352 de 2010 reforça a localidade rural ao definir no seu inciso II, §1º do Artigo 1º as escolas do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p. 1).

No estado de Santa Catarina, as diretrizes que vigoram, atualmente, para a educação constam no Plano Estadual de Educação (PEE/SC) para o decênio 2015-2024, aprovado pela Lei 16.794, de 14 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015b). O plano estabelece metas e estratégias que estão alinhadas com o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ambos os documentos contemplam ações para a Educação do Campo nos diversos níveis educacionais.

O documento do Governo Estadual intitulado *Fundamentação legal, Histórico dos Plano e Análise situacional* (Santa Catarina, 2015a) apresenta no tópico Educação Escolar do Campo a preocupação com o crescente êxodo rural no estado,

em especial as populações jovens e femininas. Indagando-se, diante do universo dos sujeitos que vivem no campo, quem irá suceder a atual geração de agricultores. E, nesse sentido, deixa explícita a necessidade de estabelecer estratégias em todas as metas do PEE/SC que contemplem a Educação do campo, com a finalidade de promover a permanência das populações nessas localidades.

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo (Brasil, 2013b, p. 288, apud Santa Catarina, 2015a, p. 67). Por isso, e diante do cenário atual, justifica-se o estabelecimento de estratégias, em todas as metas deste Plano, que contemplem a Educação do Campo. (Santa Catarina, 2015a, p. 67).

Tal realidade demonstra, ainda, a necessidade de pensar na educação no campo não de forma isolada, mas vinculada ao desenvolvimento rural, a partir de valores e realidades do campo e não do meio urbano (Santa Catarina, 2015a).

No tópico seguinte são apresentadas as metas e estratégias previstas no PEE/SC para a educação infantil, incluindo as populações do campo, bem como os relatórios e indicadores que demonstram a realidade dessa oferta.

Educação Infantil do Campo: documentos legais e indicadores

Como já mencionado, por se tratar de uma obrigação definida na LDB (Brasil, 1996), pressupõe-se que as ações municipais para a educação infantil do campo têm sido direcionadas às pré-escolas, mesmo que diante do deslocamento via transporte público. Por não ser uma obrigatoriedade, estima-se que grande parte das crianças do meio rural de 0 a 3 anos e 11 meses fique desassistida desse direito constitucional e, conseqüentemente, suas famílias. O estudo do Grupo de Trabalho instituído para a elaboração de proposta para a expansão da política de educação infantil do campo (Brasil, 2014) ressalta a quantidade reduzida de referências teóricas e empíricas sobre a educação dos bebês em contexto institucional e, para os residentes em áreas rurais, esse desafio se amplia. Destaca, ainda, que a ausência de estudos consistentes sobre as demandas das famílias e dos bebês residentes nestas áreas se configura com uma limitação para subsidiar a estruturação de propostas adequadas para esses sujeitos. Desta forma, como já

indicado, este artigo está direcionado para o acesso à educação infantil no nível creche.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, bem como o Plano Nacional de Educação, contempla a educação infantil, incluindo o nível creche, na Meta 1, a qual prevê “[...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE/SC” (Santa Catarina, 2015b, p. 4).

Ao analisar o 7º Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do PEE/SC - Exercício 2022, os resultados apontam para o atendimento da Meta 1, referente às creches, já no ano de 2019. “Com 52,4% Santa Catarina superou a meta de atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade na creche, cujo prazo é 2024” (Santa Catarina, 2023, p. 10).

Todavia, o relatório não apresenta os dados subdivididos por zonas urbanas e rurais, cujas informações são importantes para compreender a realidade da oferta para as crianças do campo e, assim, verificar se a Estratégia 1.9 do PEE/SC estaria contemplada, a qual prevê:

Fomentar o atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação das instituições públicas de educação infantil e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (Santa Catarina, 2015b, p. 5).

Nesse sentido, a partir de dados do Censo da Educação Básica de 2019 e do Censo Demográfico de 2010 foram identificados o número de crianças de até 3 anos matriculados na educação básica nas zonas urbanas e rurais, bem como as populações de 0 a 3 anos residentes nesses territórios. O que possibilitou chegar a um desmembramento da informação relativa à Meta 1 do PEE/SC.

Segundo IBGE (2010), Santa Catarina possui uma população de 320.798 crianças de 0 a 3 anos de idade. Dessas 49.535 eram residentes na zona rural e 271.263 na zona urbana. Em relação à quantidade de matrículas na educação básica de 0 a 3 anos, eram 8.056 no meio rural e 182.218 no urbano (INEP, 2019).

Assim, verifica-se um percentual de 67% da população urbana de 0 a 3 anos com acesso às creches e de somente 16% desta população rural atendida, um percentual muito aquém da meta de 50% proposta no PEE/SC. Na prática, isso pode

significar que uma grande parcela das crianças menores de 4 anos moradoras das áreas rurais não estava frequentando a creche ou frequentando em áreas urbanas, o que também estaria em desacordo com a legislação e a própria estratégia 1.9 do PEE/SC.

Esses dados apontam para uma falta de equidade com as populações do campo. Ainda que o número de pessoas residentes nas áreas rurais seja muito abaixo das populações urbanas, é uma realidade que precisa ser considerada pelos governantes competentes nas execuções das políticas públicas. Os planos nacionais e estaduais, as legislações, normas e diretrizes para a educação no campo apontam para estratégias que promovam a permanência e o desenvolvimento rural, mas na prática não são devidamente efetivadas.

A baixa quantidade de matrículas em creches nas zonas rurais não é uma realidade somente de Santa Catarina. O Anuário da Educação Básica (Cruz; Monteiro, 2021) apontou um déficit em todo o país. No Brasil, o quadro geral de matrículas em creches era de 37% das crianças de 0 a 3 anos. Nas zonas rurais, esse percentual era de 20,4%, enquanto nas áreas urbanas o percentual era de 40%, acima da média. O documento mostra, ainda, a relação desse desvio abaixo da média não somente para as populações rurais, mas também para as 25% mais pobres e para as de raça/cor pardas. O que demonstra uma necessidade de ações que promovam a democracia e justiça para toda a população.

Mesmo considerando a baixa densidade demográfica do campo, a população rural brasileira representa um quantitativo quase do tamanho da Argentina (Pereira; Castro, 2021). Esse número mostra que as populações do campo, e as políticas voltadas a elas, não podem ser relegadas ao segundo plano. É necessário um olhar atento não somente na formulação das políticas, mas também, e principalmente, nas suas execuções.

Segundo o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica, publicado recentemente pelo Governo Federal (Brasil, 2023), um dos objetivos é a retomada dos investimentos na educação infantil, com a construção e conclusão de obras em creches e pré-escolas. Essa é uma importante ação, não somente para as crianças, mas também para suas famílias e, em especial, às mulheres mães. Porém, espera-se que a retomada das

ações considere a equidade para as populações rurais na oferta da educação infantil.

O cenário atual para as populações do campo é de uma drástica redução no número de instituições rurais voltadas ao ensino, que vem ocorrendo ano após ano. Estudo realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (Pereira; Castro, 2021) demonstra que em 2002 o número de estabelecimentos educacionais no meio rural era de 107.432, que representava um percentual de cerca de 50% do total de escolas do Brasil. Em 2019, esse número reduziu para 55.345 escolas de educação básica no campo, o equivalente a 23,4% do total de estabelecimentos de ensino brasileiro. Uma média de 3 mil escolas rurais fechadas anualmente. Paralelamente, houve um acréscimo de 69% nos estabelecimentos urbanos no mesmo período.

Ainda que tal redução tenha relação, entre outras questões, com o crescente êxodo rural e a transformação de áreas rurais em territórios urbanos por meio de decisões legislativas municipais, foram fechadas mais escolas do que se reduziu o contingente de alunos do campo. No período de 2009 a 2019, houve uma redução de 33,6% no total de escolas do campo, enquanto a variação no número de matrículas foi reduzida em 15,6%. Porém, a diminuição no número de alunos residentes no meio rural foi de somente 11,7% (Pereira; Castro, 2021). Ou seja, um percentual maior de redução de matrículas do que de alunos que vivem no campo. Na prática, isso indica que os alunos residentes no meio rural estão estudando em escolas localizadas em áreas urbanas. E assim, tendo que se deslocar, muitas vezes, por longas distâncias, acordar muito mais cedo e estar à mercê de condições de transportes precárias, com estradas ruins em todo território nacional ou veículos de transportes coletivos degradados (Santos; Bezerra Neto, 2019).

O fechamento de escolas do campo, segundo Pereira e Castro (2021), está associado aos seus altos custos de manutenção. O principal meio de captação de investimento para a educação é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em que o repasse de recursos é condicionado ao número de matrículas em cada escola. O que resulta em menor repasse para as escolas rurais. Associada a isso, o PNE incentiva as prefeituras a buscarem recursos para o transporte escolar, por meio do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e não para manter os alunos

próximos às suas residências. Portanto há uma maior facilidade em obter financiamento para transporte do que para manutenção das escolas (Pereira; Castro, 2021). Assim, escolas do campo são fechadas e as políticas públicas de educação no campo se transformam em políticas de transporte escolar rural (Santos; Bezerra Neto, 2019).

Santos e Bezerra Neto (2019) relatam a rotina de alunos de um assentamento rural no interior de São Paulo que utilizam transporte público, diariamente, para estudarem nas escolas urbanas: para o período matutino, o ônibus passa na comunidade às 05h45min, chega na escola às 06h10, as crianças, então, aguardam por cerca de 40 minutos até a abertura dos portões, independente das condições climática e sem o acompanhamento de um adulto, depois de adentrar os portões esperam por mais uma hora até o início das aulas às 8h. Todo esse tempo de espera é prejudicial ao desenvolvimento físico e intelectual das crianças, interferindo no processo de aprendizado.

Esta é uma cena que, infelizmente, é muito frequente em todo o Brasil. No caso exemplificado, o assentamento possuía demanda de alunos suficiente para que se mantivessem escolas dentro do próprio assentamento. Porém, por questões financeiras, o município optou por transportar os alunos até outras escolas (Santos; Bezerra Neto, 2019).

Pereira e Castro (2021) já alertam sobre as desigualdades das populações rurais em relação às populações urbanas quando o assunto é educação: os alunos ficam para trás em relação à oferta das escolas particulares, que praticamente não existem no meio rural, e dos longos deslocamentos aos quais os alunos passam todos os dias, tanto para ir quanto voltar. “O aluno do meio rural não está em defasagem apenas em relação ao aluno do meio urbano, mas primeiramente em relação ao aluno da rede privada do meio urbano, seguido do aluno da rede pública do meio urbano” (Pereira; Castro, 2021, p. 34).

Outro fator significativo a ser acrescentado na diferenciação entre a qualidade da educação no meio urbano e no meio rural, segundo Bezerra Neto (2003), é a assimetria entre os maciços investimentos na educação urbana quando comparado aos poucos investimentos na educação rural. Esse autor, ao citar os trabalhos de Menucci (1946 *apud* Bezerra Neto, 2003), acerca do processo evolutivo da

educação rural *versus* urbana, indaga sobre a possível intenção de abandono da população rural.

Pelo exposto, é imperativo que as políticas públicas, as metas, estratégias e ações sejam elaboradas considerando as especificidades do meio rural e seus aspectos demográficos, sociais, históricos e culturais se o objetivo for, de fato, o desenvolvimento rural e a permanência de populações no campo.

Desafios da falta de creches no meio rural: um olhar sobre as mulheres

A luta por creches como um instrumento de ajuda no cuidado dos(as) filhos(as) partiu de movimentos de mulheres iniciados em 1960, como uma forma de promover as possibilidades de trabalho e renda das mães. A atuação dessas mulheres resultou em ações do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher junto ao Congresso Nacional na década de 1980. Ao final dos anos de 1990, a ação feminina, articulada com movimentos sindicais, conseguiu inscrever na LDB a ideia de creche como espaço de cuidado e educação. As ações para a educação infantil do campo iniciaram mais tardiamente, a partir do início do século XXI, permeadas por mobilizações sociais e sindicais do campo e das mulheres, com a perspectiva de desconstruir a imagem idealizada da mulher como responsável exclusiva da educação e do cuidado na primeira infância (Brasil, 2014). Portanto, ainda que a educação infantil seja definida, constitucionalmente, como um direito das crianças, ela também é um direito das mulheres, na medida em que se constitui como um direito humano fundamental à igualdade, que só é conquistada entre homens e mulheres quando ambos dispõem das mesmas oportunidades, algo possível se tiverem as mesmas condições de tempo para dispor.

Ao constatar neste artigo uma realidade de oferta precarizada de creches no meio rural no estado de Santa Catarina, depara-se com uma necessidade de educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas no âmbito familiar. As mulheres, por sua vez, que têm como prerrogativa social a responsabilidade pelos cuidados, obrigam-se a abrir mão de grande parte do seu tempo para se dedicarem a essa tarefa. Desta forma, na ausência do Estado, recai sobre as mulheres (mães) a responsabilidade, quase exclusiva, pelo cuidado e educação com as crianças no meio rural. Uma responsabilidade que, segundo a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), deveria ser conjunta, envolvendo o Estado, a sociedade e a família.

Nesse sentido, as mulheres são instrumentalizadas pelo próprio Estado, no âmbito das políticas materno infantis, na medida em que realizam o trabalho de cuidados dos(as) filhos(as) de forma gratuita.

Esses processos de cuidado, conhecidos como de *reprodução social*, são realizados em nome da relação de amor e afeto em que as mulheres são colocadas. As sociedades capitalistas remuneram o trabalho de produção econômica com dinheiro, ao passo que as de reprodução social são pagas na moeda do amor e da virtude. As primeiras sendo associadas aos homens e a segunda às mulheres (Fraser, 2020). Assim, tem-se um ato de educar e cuidar que não é reconhecido como trabalho e tampouco remunerado.

Como reflexos na vida dessas mulheres, tem-se limites principalmente nas esferas do trabalho, da escolaridade e do tempo. Como destaca Biroli (2018, p. 41), “cuidar exige tempo e energia, retirados do exercício de outros tipos de trabalho, assim como do descanso e do lazer”. Quando as famílias não podem contar com o apoio do Estado necessário à reprodução social, elas precisam fazer arranjos para dar conta do cuidado dessas crianças. Uma tarefa que, no meio rural, muitas vezes, envolve recrutar uma rede de apoio na comunidade, como por exemplo avós, irmãs mais velhas ou vizinhas. Em alguns casos, pode resultar na necessidade de as crianças acompanharem as pessoas adultas durante a realização das atividades agrícolas, expondo-as às intempéries do clima ou a situações de risco. E mesmo realizando esses ajustes, ainda assim, mulheres precisam reduzir o tempo dedicado ao trabalho remunerado fora da área rural, às atividades produtivas agrícolas e pecuárias, dos estudos ou do descanso, por exemplo, para conciliar com o tempo necessário aos cuidados dos(as) filhos(as).

O estudo realizado por Martins (2006) investigou as expectativas de famílias rurais em relação às creches e às experiências educativas das crianças no âmbito familiar e social. A pesquisa foi realizada com 50 famílias, residentes na localidade rural de São José, no município de Braço do Norte, Santa Catarina, todas com crianças na faixa etária de zero a quatro anos. Os resultados revelaram que as famílias tinham expectativas distintas em relação aos serviços de educação pública oferecidos pelas creches. Por um lado, as creches eram vistas como um mecanismo para liberar as mães para o trabalho; por outro, eram reconhecidas como espaços educativos importantes para as crianças, ainda que em período parcial. Quando

questionadas sobre os motivos que as levariam a matricular seus filhos na creche, a principal razão apontada foi a liberação da mãe para trabalhar, com 73,91% das respostas; 60,87% das famílias mencionaram o desejo de facilitar o desenvolvimento e o crescimento das crianças.

Os relatos das mães destacaram o anseio de contar com o apoio das creches para buscar oportunidades de trabalho no meio urbano, visando complementar a renda familiar. Por exemplo, uma das mães afirmou: “Se tivesse uma creche perto de casa para deixar meus dois filhos, minha cunhada arrumaria uma vaga para mim na fábrica onde ela trabalha na cidade.” Outra mãe ressaltou: “A creche dá oportunidade para a mãe poder trabalhar fora” (Martins, 2006, p. 87).

Leineker e Carvalho (2024) retratam essa realidade rural em um estudo que buscou compreender a percepção das famílias sobre o direito à Educação Infantil para crianças que vivem no campo no município de Pinhão, Paraná, além de investigar como esse direito é garantido pelos órgãos governamentais. Para isso, foram realizadas 40 entrevistas com mulheres residentes na zona rural, cujos filhos, com idades entre 0 e 5 anos, não tinham acesso às Instituições de Educação Infantil.

O estudo evidenciou que as mulheres que trabalham no campo frequentemente enfrentam a falta de alternativas quando se trata do cuidado com os(as) filhos(as). Muitas vezes, elas eram obrigadas a levar as crianças para o campo, expondo-as a situações de risco. Um relato marcante foi o de uma mãe que contou sobre o dia em que o marido encontrou uma cobra na plantação, local onde seu filho de 3 anos costumava ficar. Esse episódio ilustra os perigos aos quais as crianças estão sujeitas diariamente, seja pelo convívio com animais, pelas variações climáticas ou por outros fatores. (Leineker; Carvalho, 2024).

Para essas mulheres, a construção de creches na zona rural seria a solução ideal, pois permitiria que elas pudessem trabalhar com a tranquilidade de saber que os(as) filhos(as) estavam em um ambiente seguro e adequado. Segundo as entrevistadas, o acesso à educação infantil não se resume ao direito à aprendizagem, mas representa também uma melhoria nas condições de saúde e segurança das crianças, que atualmente estão vulneráveis a diversos riscos no ambiente rural. Além disso, a falta de apoio no cuidado de filhos(as) afeta diretamente a capacidade dessas mulheres de desempenharem suas atividades

laborais. Dessa forma, sua principal preocupação vai além da escolarização, estando fortemente associada à necessidade de um espaço seguro para os(as) filhos(as) enquanto trabalham fora de casa (Leineker; Carvalho, 2024).

Esses estudos evidenciam a importância das creches não apenas como espaços de cuidado e educação infantil, mas também como ferramentas que possibilitam a inserção das mulheres no mercado de trabalho, contribuindo para a melhoria das condições socioeconômicas das famílias rurais e a autonomia feminina.

A ausência de instituições de ensino infantil no meio rural é uma situação que contribui para o agravamento da pobreza no campo. Quando faltam equipamentos públicos de cuidado, se estabelece um círculo de precarização e empobrecimento (Abramo; Valenzuela, 2016; Biroli, 2018).

A pobreza de tempo⁷ pelo cuidado dos(as) filhos(as) é uma situação que coloca as mulheres em uma posição de vulnerabilidade e as mantém em desvantagem em diversas instâncias da vida. Ao se responsabilizar pelos cuidados, a mulher deixa de trabalhar, reduz a jornada ou assume ocupações precárias e informais que, normalmente, não envolvem horários de trabalhos fixos, na tentativa de conciliar a atividade remunerada com as responsabilidades familiares. A dependência financeira, muitas vezes, é o motivo das mulheres que são mães se manterem em um relacionamento abusivo e sujeito à violência doméstica e infantil (Abramo; Valenzuela, 2016; Biroli, 2018).

Reis (2014) aponta que, por muitas décadas, a educação no meio rural não priorizou a implementação de creches de qualidade como parte da educação infantil extrafamiliar, transferindo essa responsabilidade para as mães. Isso acaba internalizando entre a população rural um conjunto de valores que reforça a ideia de que a educação nos primeiros anos de vida deve ocorrer predominantemente no âmbito familiar. Porém, a partir de entrevistas realizadas com mães de bebês da área rural, constatou que mesmo havendo essa concepção, a necessidade de trabalharem faz com que esse pensamento seja desconstruído e que as mães

⁷ O conceito de pobreza de tempo descreve a situação em que indivíduos, especialmente mulheres, têm uma quantidade insuficiente de tempo livre após cumprir suas responsabilidades de trabalho remunerado, tarefas domésticas e cuidados familiares. Esse conceito ajuda a entender como a ordem de gênero influencia o mundo do trabalho e a relação entre trabalho produtivo e reprodutivo, revelando aspectos ocultos dessa dinâmica. A pobreza de tempo é medida somando as horas dedicadas ao trabalho remunerado, transporte, cuidado pessoal, produção doméstica e necessidades fisiológicas básicas (Abramo e Valenzuela, 2016).

optem, caso houvesse, pela creche pública como espaço de educação e cuidado dos seus bebês.

As creches são tidas como instituições cujas raízes estão intimamente ligadas aos modos de vida urbano (Brasil, 2014) e, nesse sentido, os resultados deste artigo demonstram a força, ainda, desse paradigma. Wanderley (2009) aponta o acesso a bens e serviços como essenciais para a vida e permanência no meio rural. No momento em que são privadas desse direito, muitas famílias não veem como outra opção senão abandonar o campo e migrar para um jeito urbano de viver, a fim de poder proporcionar para suas famílias melhores condições e qualidades de vida.

Considerações finais

A partir da apresentação do contexto das políticas de educação infantil para o campo, particularmente no estado de Santa Catarina, este artigo procurou mostrar situações relativas à oferta da educação no nível da creche no meio rural. Nesse processo, constatou-se uma discrepância muito grande do percentual de matrículas ofertadas nas creches rurais, de 16%, com o percentual atingido na meta geral do estado, de 50,2%. Isso evidencia, entre outros aspectos, que os instrumentos de acompanhamento da efetivação da política não refletem as realidades das zonas rurais do estado e que estas populações estão, em grande número, desassistidas desse direito.

As creches que, historicamente, são concebidas como equipamentos de educação da vida urbana, continuam a propagar essa realidade ao serem predominantemente disponibilizadas nessas localidades, enquanto as áreas rurais são negligenciadas nesse sentido.

O trabalho também demonstrou que a ausência de escolas no campo promove a desigualdade das crianças rurais em relação aos alunos dos meios urbanos. Ainda que as diretrizes e políticas primam pela oferta da educação nas comunidades próximas às residências dos alunos nos meios rurais, o cenário brasileiro que se verifica é de um crescente fechamento das escolas de educação básica do campo e um aumento do transporte dos alunos. O que tem como consequência, muitas vezes, longas distâncias e esperas para frequentar as aulas, que, na prática, dificultam os processos de aprendizagem dessas crianças.

Essas questões, que são relativas às crianças, interferem diretamente em suas famílias e, em especial, as mulheres (mães), que frequentemente assumem a maior parte das responsabilidades de cuidado infantil. Por isso, argumenta-se que a reivindicação de escolas de educação infantil nas áreas rurais implica em direitos das crianças e das mulheres. A correta socialização dos cuidados por meio das creches contribui para a promoção do desenvolvimento saudável e bem-estar emocional das crianças. Para as mulheres, as creches representam um elemento essencial na busca pela autonomia e igualdade de gênero. Ao fornecer um ambiente seguro e educativo para suas crianças, as mulheres podem ter a chance de participar plenamente da força de trabalho, tomar decisões sobre suas carreiras e, conseqüentemente, reduzir a disparidade de renda em relação aos homens.

A falta de acesso a serviços de cuidado infantil nas áreas rurais agrava uma crise de cuidados e de pobreza do tempo das mulheres. A ausência de creches força as mulheres a assumirem a maior parte do trabalho de cuidado, limitando suas opções de trabalho e restringindo sua mobilidade econômica e social.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental implementar políticas que valorizem e reconheçam o trabalho de cuidado não remunerado que as mulheres realizam, além de promover investimentos em infraestrutura de creches e serviços de cuidado de qualidade nas áreas rurais. Isso não apenas aliviaria a pobreza de tempo das mulheres, mas também criaria oportunidades econômicas mais justas e equitativas para elas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais como um todo.

Referências

ABRAMO, Laís; VALENZUELA, Maria Elena. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 113-123.

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura Familiar e Desenvolvimento Territorial. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, v. 28, n. 1, 2, 3 e 29, n. 1, jan./dez. 1998 e jan./ago. 1999. Disponível em: <https://ricardoabramovay.com/1999/10/agricultura-familiar-e-desenvolvimento-territorial>. Acesso em 09 de outubro de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460043>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 06 de agosto de 2023.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 de agosto de 2023.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 21 de junho de 2023.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 21 de junho de 2023.

_____. **Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERAF. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 24 de agosto de 2023.

_____. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Educação infantil do campo: proposta para a expansão da política**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2014-pdf/16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2023.

_____. **Medida Provisória nº 1.174, de 12 de maio de 2023**. Institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1174.htm. Acesso em 02 de setembro de 2023.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 205-227, jan./abr. 2004.

CARNEIRO, Maria José. "Rural" como categoria de pensamento. **RURIS** (Online), Campinas, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16818>. Acesso em 20 de junho de 2023.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário brasileiro de educação básica**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21_final.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2023.

FRASER, Nancy. Contradições entre capital e cuidado. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 53, p. 261-288, maio – ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/download/16876/12950/>. Acesso em 02 de setembro de 2023.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O Novo Rural Brasileiro**. 2 ed. rev. Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, 2002 (Coleção Pesquisas, 1). Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/publicacoes/Livros/pesquisa/O-novo-rural-Brasil-eiro.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

GRISA, Catia; SCHNEIDER, Sergio. Três gerações de políticas públicas para a agricultura familiar e formas de interação entre sociedade e estado no Brasil. **RESR**, Piracicaba, v. 52, Supl. 1, p. S125-S146, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/rVgHTgTzPC9WDSndRqMPtmf/>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

HERRERA, Karolyna Marin. Da invisibilidade ao reconhecimento: mulheres rurais, trabalho produtivo, doméstico e de care. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 15, n. especial, p. 208-234, 2016.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1378>. Acesso em 13 de julho de 2023.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Básica de 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 13 de julho de 2023.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; CARVALHO, Diana Carvalho de Carvalho de. O direito à Educação Infantil do Campo no município de Pinhão: ponto de vista das famílias. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 19, p. 1-21, 2024.

MARTINS, Rosimari Koch. **Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas vividas por seus filhos**: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte/SC. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - UFSC, Florianópolis.

PAULILO, Maria Ignez S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 229-252, jan./abr. 2004.

PAULILO, Maria Ignez S. FAO, fome e mulheres rurais. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 285-310, 2013.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. TD 2632 - **Educação no Meio Rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Texto Para Discussão, [S.L.], p. 1-64, 1 mar. 2021. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

REIS, Maurício Muniz dos. **Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural**. 2014. 216f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - PUC, São Paulo, Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17104/1/Mauricio%20Muniz%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024**: Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional. Florianópolis, 2015a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_51B9x7wkpbcxwDX0yzHa20A3kzLJOE/view. Acesso em 18 de junho de 2024.

_____. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado. Florianópolis, 2015b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452/4263-pla-no-estadual-de-educacao-versao-14-12-15>. Acesso em 31 de agosto de 2023.

_____. **7º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**: Ano de Referência 2022. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452/16890-7-relatorio-anual-monitoramento-e-avaliacao-pee-sc-exercicio-2022-assinado>. Acesso em 24 de agosto de 2023.

SANTOS, Patric Oberdan dos; BEZERRA NETO, Luiz. Educação no campo e condições de acesso à escola: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no assentamento guarani. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite dos (org.). **Políticas “públicas” e educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 111-143.

SCHNEIDER, Sergio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**. São Paulo, v. 30, n. 3, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v30n3/a09v30n3.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

SILVA, Carolina Braz de Castilho ;SCHNEIDER, Sergio. Gênero e pluriatividade na agricultura familiar do Rio Grande do Sul. In: STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo; SOUZA, Marcelino de; NASCIMENTO, Carlos Alves do (org.). **Desenvolvimento rural e gênero**: abordagens analíticas, estratégias e políticas públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 149-172.

VEIGA, José Eli da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, 15 (43), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jH5FJCNrpWJqdtSwJPFQLDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 60-85, 2009. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308/304>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

WANDERLEY, Maria de N. B. Raízes histórica do campesinato brasileiro. In: WANDERLEY, Maria de N. B. **Mundo rural como um espaço de vida**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p.155-183.