

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA ROCHA GROLA LOVATTI**

**FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DIZERES  
DOCENTES**

**VITÓRIA  
2014**

**RENATA ROCHA GROLA LOVATTI**

**DOCÊNCIA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DIZERES  
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valdete Côco

**VITÓRIA  
2014**

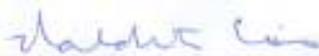
## RENATA ROCHA GROLA LOVATTI

### FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DIZERES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

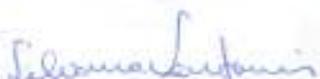
Aprovada em 05 de agosto de 2014.

#### COMISSÃO EXAMINADORA



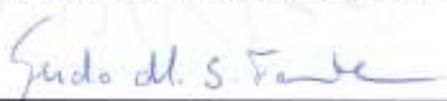
---

**Professora Doutora Valdete Côco**  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

**Professora Doutora Silvana Ventorim**  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

**Professora Doutora Gerda Margit Schutz Foerste**  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

**Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADEÇO

A Deus que, ao longo de minha vida, tem se manifestado de forma amorosa e contínua.

Às crianças, comunidades, profissionais, famílias e técnicos da Secretaria Municipal de Educação do município de Itapemirim, que acolheram a pesquisa e possibilitaram que esta acontecesse.

À professora Valdete Côco, orientadora desta pesquisa, que abraçou a temática e acompanhou minha trajetória com sensibilidade. Muito obrigada pela aposta e pelo cuidado nesta caminhada. Agradeço especialmente pelo respeito às minhas dificuldades neste percurso de pesquisadora e pelas ações que me impulsionaram a superar e avançar.

À minha família pela força, torcida, entusiasmo e vibração em cada passo conquistado. Pela dedicação e ajuda em todos os momentos. Ao meu marido, Leonardo, meu maior incentivador e impulsionador. À minha mãe, Marilurdes, pela presença fundamental ao meu lado. Ao meu filho, João Pedro (5 anos), por me proporcionar aprendizagens constantes e por me chamar ao novo todos os dias da minha vida.

Ao grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae) pelos encontros, partilhas, leituras, debates, sugestões, entusiasmos e fortalecimento conjunto.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Silvana Ventorim e Dr<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz Foerste pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À professora Maria Carmen Silveira Barbosa, que aceitou compor a banca de defesa deste trabalho, despendendo tempo para sua leitura e disponibilidade de estar conosco.

A todos que acreditaram e viveram comigo a paixão, o sonho e a realização deste trabalho. Aos amigos Evaldo e Marcela que participaram desta caminhada quando ainda era um sonho, pelas contribuições marcantes.

Às amigas Valéria e Verônica parceiras mais próximas nesta caminhada, pela força, carinho, cuidado, alegrias, risos e sonhos compartilhados, que fizeram esta caminhada tornar-se ainda mais inesquecível.

A todos que, ao longo desta trajetória, contribuíram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa focaliza a formação e atuação docente na Educação Infantil do Campo, tendo como princípios teórico-metodológicos referenciais bakhtinianos (BAKHTIN,1997, 2010a, 2010b), em interlocução com os referenciais de Nóvoa (1992, 1995, 2008, 2009). Considerando o caráter inicial da temática da Educação Infantil do Campo, a pesquisa, de abordagem qualitativa, de tipo exploratória, utiliza como procedimentos a aplicação de questionário, a realização de entrevistas individual e coletiva e o desenvolvimento de observação atenta à conduta ética na interação com os sujeitos participantes. Os diálogos com as docentes comunicam que a Educação Infantil do Campo vem ganhando uma visibilidade progressiva nas políticas públicas locais, sustentada em diferentes dinâmicas organizativas que se articulam ao movimento da expansão da Educação Infantil. Essa trajetória de pesquisa sinalizou indicativos de avanços relacionados aos aspectos de acompanhamento pedagógico das instituições, manutenção dos espaços físicos e proposta de formação continuada, demonstrando o fortalecimento das políticas voltadas às instituições do campo. Constatou também que esses avanços se associam a desafios e demandas de investimentos, entre os quais se destaca a formação como prioridade para as profissionais da educação infantil do campo, e que essa formação seja específica, assim discutindo os diversos temas vinculados ao contexto em questão, contribuindo para a construção coletiva das instituições do campo.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Formação. Docência.

## ABSTRACT

This research focuses on the formations and acting of Teachers in the Countryside Children's Education, having as theoretical-methodological principles the bakhtinians referential (BAKHTIN, 1997, 2010a, 2010b). The work discusses the Teachers' training taking into consideration the interactional movement with the other in interlocution with Nóvoa's referential (1992, 1995, 2008 and 2009). It crosses this dialogic relation of the research context, the concept of Countryside Education (CALDART, 2012). Considering the fundamental characteristics of the qualitative research (BOGDAM; BIKLEN, 1994), the work proposes a qualitative approach research, the exploratory one, standing out the initial character of the Countryside Children's Education theme. As procedures, the study uses a questionnaire, individual interviews, a collective interview and a careful observation of the ethical conduct in the interaction with the participating subjects. The dialogues with the Teachers communicate that the Countryside Children's Education has been gaining a progressive visibility in the local public policies, sustained in different organizational dynamics by the movement of the Children's Education expansion. Such research trajectory has signaled indications of progress related to the aspects of pedagogical follow-up of institutions, maintenance of physical spaces and the proposal of continuing formation. It was also found that these progresses are associated to challenges and demands articulated with the dialogues that are closer to the specifications of the context of Countryside Children's Education constitutions.

**Keywords:** Countryside Children's Education. Formation. Teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DC	Diário de Campo
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo
EC	Emenda Constitucional
EC	Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EIC	Educação Infantil do Campo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPEF	Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
EMUEF	Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FC	Formação Continuada
FI	Formação Inicial

FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FOPEIES	Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GRUFAE	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Desportos
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MST	Movimento Sem-Terra
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCEI	Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de escolaridade das professoras .....	92
Gráfico 2 – Aspectos quanto ao curso de formação inicial.....	94
Gráfico 6 – Tempo médio de atuação das pedagogas.....	99
Gráfico 7 – Escolaridade básica das professoras quanto à localização das escolas .....	100
Gráfico 8 – Escolaridade básica das pedagogas quanto à localização das escolas .....	101
Gráfico 9 – Área de localização das residências das professoras .....	101
Gráfico 10 – Área de localização das residências das pedagogas .....	103
Gráfico 11 – Escolarização de pai e mãe .....	104

## SUMÁRIO

<b>AGRADEÇO .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 O PROBLEMA.....	17
1.2 OBJETIVOS .....	21
1.3 TRAJETÓRIAS E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A PESQUISA.....	22
<b>2 CONTEXTO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....</b>	<b>27</b>
2.1 LUTAS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERLOCUÇÕES COM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO .....	33
<b>3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: APONTAMENTOS PARA REFLEXÕES NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....</b>	<b>44</b>
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA REVISÃO DE LITERATURA.....	45
3.2 DIÁLOGOS NO ÂMBITO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA PESQUISA NACIONAL “CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS” .....	47
3.3 TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	51
<b>3.3.1 A Educação Infantil do Campo em estudo.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3.2 Algumas aproximações e indicativos a partir dos trabalhos .....</b>	<b>53</b>
3.4 DIÁLOGOS A PARTIR DOS TRABALHOS DA ANPED.....	57
<b>4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS .....</b>	<b>59</b>
4.1 APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS COM OS REFERENCIAIS .....	59
4.2 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	69
<b>4.2.1 O contexto local da pesquisa.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2.2 O município de Itapemirim .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2.3 Aproximação dos movimentos de organização da Educação Infantil no município de Itapemirim.....</b>	<b>74</b>
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ESCOLAS E SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	77
4.4 TRABALHO DE CAMPO: ACESSO E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	83

4.5	O RETORNO/ENTRADA AO CAMPO .....	84
4.6	PROCEDIMENTOS: ENTREVISTAS, QUESTIONÁRIOS E OBSERVAÇÕES.....	88
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: INICIATIVAS E DEMANDAS NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>91</b>
5.1	ANÁLISE DE DADOS: ESCOLAS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	91
5.2	INTERLOCUÇÃO COM AS DISTÂNCIAS GEOGRÁFICAS DO CAMPO.....	109
5.3	ESTRUTURA FÍSICA, OFERTA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO .....	117
5.4	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO INICIAL.....	128
5.5	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	136
5.5.1	Contextos e diálogos com a formação continuada.....	136
5.5.2	A formação continuada e a especificidade da Educação Infantil: diálogos com as professoras e pedagogas .....	142
5.5.3	A Educação Infantil e a especificidade do campo em interface com a formação: o que dizem as docentes? .....	147
	<b>CONSIDERAÇÕES: CONTINUANDO A CONVERSA.....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>171</b>
	APÊNDICE A – TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES A PARTIR DE DESCRITORES.....	172
	APÊNDICE B – LISTA DE TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SELECIONADOS PARA REVISÃO DE LITERATURA A PARTIR DA LEITURA DOS TÍTULOS E RESUMOS .....	178
	APÊNDICE C – MAPA DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM COM SEUS DISTRITOS E ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	179
	APÊNDICE D – TABELA DEMONSTRATIVA COM A ORGANIZAÇÃO DE TODAS AS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO POR NÚCLEO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO.....	180
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	181
	APÊNDICE F – ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS .....	183
	APÊNDICE G – CRONOGRAMA DE TRABALHO DE CAMPO.....	184
	APÊNDICE H – ROTEIROS E QUESTIONÁRIOS DE ENTREVISTAS.....	185

## INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão dos desafios da formação e da docência na educação infantil é fundamental considerar o contexto histórico do atendimento à criança pequena e o percurso de transformações recentes. A Educação Infantil brasileira, como campo do conhecimento, de atuação profissional e como política pública, vem se consolidando, demarcando-se como um campo próprio, com saberes específicos em diálogo com saberes de outros níveis e etapas da educação, configurando uma forma de saber/fazer própria da Educação Infantil, ou seja, uma pedagogia da infância (ROCHA, 1999). Essa (re)organização incide em alguns desafios para a docência na educação infantil e para a formação dos profissionais que atuam nesse campo. O movimento de constituição e redefinição de objetivos e finalidades da educação infantil, associados à produção de conhecimentos específicos, requer atenção, estudos e investimentos no profissional desta etapa da educação e em sua formação, uma vez, que a profissionalidade desta etapa relaciona-se com seus objetivos e características. Especificamente, neste trabalho abordamos a docência no contexto das escolas que atendem as crianças moradoras do campo. Dispensar maior atenção a formação e atuação desses docentes, pensando a especificidade desse atendimento, torna-se mais relevante, em razão, das precariedades vividas nestes contextos (ARTES; ROSEMBERG, 2012) e das mobilizações de uma efetiva construção da educação infantil do campo com qualidade, a princípio, sistematizadas em documentos orientadores (BRASIL, 2009, SILVA; PASUCH, 2010).

No campo da legislação, nas últimas décadas, a Educação Infantil se afirmou como política pública, consolidando-se com contornos mais específicos quanto ao atendimento às crianças de zero a seis anos.<sup>1</sup> A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996), mudanças de concepção são enunciadas na compreensão dos aspectos pedagógicos, administrativos e no campo da

---

<sup>1</sup> Trazemos a faixa etária da Educação Infantil de zero a seis anos, devido à Resolução do MEC/SEB nº 5/2009 que fixa a data corte de 31 de março, considerando, então, que temos crianças na EI que completam seis anos durante o decorrer do ano e, portanto, são atendidas nessa etapa da Educação Básica.

formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil. Avanços também são reconhecidos com as produções acadêmicas e pesquisas que contribuem na socialização dos conhecimentos e mobilizam reflexões e discussões acerca dos saberes e fazeres da/na Educação Infantil (SILVA et al., 2012). Com a ênfase das discussões conceituais de questões que versam sobre a infância, suas relações, suas necessidades básicas, suas possibilidades de construção do conhecimento, sua maneira própria de aprender na integralidade de seu desenvolvimento, entre outras questões, requer-se atenção especial a docência e formação deste profissional e aos contextos em que estão inseridos, que guardam elementos fundamentais nesse processo de (re)constituição do atendimento educacional da criança pequena.

Mais recentemente, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c), e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a LDB nº 9.394/1996, ampliaram, entre outras deliberações, a obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica, para o início aos quatro anos de idade e demarcaram a compulsoriedade da matrícula, que consiste justamente na obrigação dos responsáveis matricularem as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil. Essas mudanças retratam uma conquista para Educação Infantil no reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas, cada vez mais afirmado no campo da educação e como Educação Básica. Por outro lado, a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos acaba sendo interpretada como se o único compromisso com as crianças pequenas fosse a garantia de vagas a partir dessa idade. Com essa interpretação, a oferta da Educação Infantil, que compreende crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009c), acaba se restringindo à faixa etária de quatro e cinco anos, considerando o empreendimento de esforços do Poder Público para atendimento dessa faixa etária de matrícula obrigatória (ARTES; ROSEMBERG, 2012), trazendo pouca visibilidade às políticas públicas para a faixa etária de zero a três anos.

Além de restrição ao atendimento da Educação Infantil, invisibilizando o direito das crianças de zero a três anos à educação, percebemos que os movimentos e dinâmicas de atendimento às crianças de quatro e cinco anos muitas vezes acontecem distantes dos parâmetros básicos de qualidade (BARBOSA et al., 2012) preconizados nos documentos oficiais (BRASIL, 2008a, 2008b, 2009b).

Nesse contexto, problematizamos as muitas tensões e desafios que se apresentam no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na ampliação da sua oferta e na efetivação como direito de todas as crianças. Relembramos, ainda, as implicações dessas tensões organizativas para a docência na Educação Infantil. Destacamos nos tensionamentos, o binarismo entre creche e pré-escola - por vezes marcado na trajetória da constituição da Educação Infantil – que fortalece a dissociação do cuidar e educar; enfraquece o caráter integral e processual do trabalho pedagógico e, que, com a obrigatoriedade, aproxima o atendimento de quatro e cinco anos à escolarização. Além, dessas questões constitutivas da docência na Educação Infantil, no movimento do poder público, impulsionado pela legislação para prover a ampliação da oferta de vagas, a organicidade desse atendimento nem sempre dialoga com a especificidade da Educação Infantil contribuindo com o trabalho pedagógico nesta etapa da Educação Básica.

Ao focalizarmos os desafios, avanços e demandas na atuação e formação das professoras<sup>2</sup> da Educação Infantil no atendimento às crianças moradoras no campo, foco de nossa pesquisa, os desafios na efetivação do direito, na oferta, na organização da etapa e modalidade parecem ainda acrescidos (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Em todos os percursos de nossa pesquisa, trazemos uma concepção dialógica (BAKHTIN, 2010b) que nos lança às interlocuções, à escuta, à conversa com sujeitos diretamente ligados a este trabalho, com discursividades potentes de quem vive cotidianamente esse cenário. Nesse contexto *dialógico* sinalizado, mobilizamos-nos a conversar com as professoras da Educação Infantil que atendem às crianças moradoras do campo. Problematicamos a estrutura física, a organização do atendimento às crianças, a formação e os encaminhamentos pedagógicos vivenciados, associando-os à lógica das especificidades presentes nos modos de vida, organização, valores, tempos e relação com o ambiente natural (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Esses elementos se constituem em grandes desafios em um contexto de pesquisa ainda pouco explorado referente ao atendimento educacional.

---

<sup>2</sup> Referimo-nos a professoras, no feminino, em razão de todas as participantes da nossa pesquisa serem do sexo feminino.

Entendemos que a Educação Infantil do Campo (EIC)<sup>3</sup> tem se constituído com especificidades e diversidades que envolvem, além dos conhecimentos próprios da Educação Infantil (ROCHA, 1999), os diferentes contextos em que as crianças estão inseridas, organicamente vinculados à realidade e à vida de crianças moradoras do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Desse modo, o diálogo com as docentes focalizado na EIC mostrou-se potencialmente fecundo, com problematizações que podem ajudar nas propostas de formação de professoras e organização do atendimento da Educação Infantil do Campo.

Além das tensões já enunciadas, presentes na oferta da EIC, a organização conjunta da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, ou seja, o fato de a Educação Infantil e o Ensino Fundamental serem ofertados e atendidos na mesma instituição – organização institucional presente no município de Itapemirim, local da realização da pesquisa –, instiga-nos a indagar quanto às dinâmicas produzidas nesse encontro. Agrega para as discussões em pauta outras especificidades, tanto pelo encontro das etapas da Educação Básica, quanto pelo contexto em que se apresentam. Na dinâmica de atendimento da EIC, focalizamos, nesta pesquisa, a formação e a docência.

Buscamos aproximação as ações pedagógicas em curso vivenciadas pelas professoras da EIC, reconhecendo seus diferentes modos de fazer, a inventividade das práticas cotidianas, “[...] a arte de vencer o poder por uma certa maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU, 2011, p.47). Articulada às ações potentes existentes, consideramos, também, os desafios que se apresentam no exercício desta pesquisa, relativos às suas dimensões constitutivas de formação e atuação docente.

Propomos, assim, uma pesquisa que se organiza de modo a dar visibilidade à temática, aproximando-se das publicações já realizadas no entorno do tema, bem

---

<sup>3</sup> Optamos por trabalhar com a expressão “Educação Infantil do Campo”, ainda que as premissas da Educação do Campo (DECRETO, 7.352/2010; CALDART, 2012) não estejam fortemente garantidas no contexto da pesquisa. Marcamos essa expressão como possibilidade e afirmação, a partir do conceito de *memória de futuro* em Bakhtin (1992), compreendendo que a Educação Infantil do Campo encontra-se em construção requerendo diálogos entre o campo da Educação infantil e a Educação do Campo. O conceito de *memória de futuro* traz a ideia de que nada está concluído e no movimento e acontecimento da vida, tiramos do futuro os valores para qualificar o presente. Nesse pressuposto, fazemos uso da expressão como mote de sua afirmação, potencializando os indicativos iniciais de construção da Educação Infantil do Campo. Projetamos um futuro com uma construção de elos fortes entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, compondo reconhecidamente uma Educação Infantil do Campo na sociedade brasileira.

como fundamentada em conceitos que nos direcionem aos objetivos propostos. Para tanto, organizamos o texto em cinco capítulos, anunciados a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos a problemática de investigação, abordando a formação e atuação na EIC. Neste capítulo, também elencamos os objetivos da pesquisa e a aproximação da pesquisadora com a temática proposta para a pesquisa.

No segundo capítulo, expomos o contexto da pesquisa, buscando um diálogo entre os campos da Educação Infantil e da Educação do Campo. Com estudos e discussões relativos à Educação Infantil, enfatizando as conquistas e desafios que ainda se apresentam em sua expansão e na Educação do Campo, destacamos as lutas e contextos na constituição de suas especificidades, discussões que compõem a temática da pesquisa. Abordamos ainda o contexto da docência na Educação Infantil com alguns desafios que se acenam (CÔCO, 2012) no delinear das ações.

No terceiro capítulo, trazemos um diálogo com a produção acadêmica vinculada à temática de pesquisa, atentos a voz do outro (BAKHTIN, 1997), compreendendo que o outro nos complementa e, assim, buscamos uma arquitetura dialógica enriquecida pelos caminhos já percorridos nas produções. Com o objetivo de dialogar com as problematizações desenvolvidas sobre a temática, tivemos, como fonte de pesquisa do trabalho, o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trabalhos completos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), a revisão de literatura da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 - 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/URFGS) e também produções locais agregadas, destacando a importância da temática de pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico com o qual constituímos nossos diálogos, que tem nos ajudado na compreensão da formação e docência na Educação Infantil do campo. Trabalhamos com base na perspectiva dialógica bakhtiniana, em diálogo com pesquisas que se voltam para o campo da formação docente. Esses trabalhos nos indicam a formação como processo contínuo, que ocorre ao longo da vida (NÓVOA, 1995), reconhecendo as dimensões pessoais e profissionais nos processos formativos. Ainda nos inspiramos nos estudos de Nóvoa (1995), considerando a dimensão pessoal no processo

formativo como potencializadora nas relações vividas na docência na Educação Infantil do Campo. Elencamos também o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2012), para contribuir com nossos diálogos com a temática. Neste capítulo, trazemos também nossos percursos metodológicos, delineados com base na concepção de linguagem dialógica, que nos convida a conversar com os sujeitos da pesquisa, entendendo que o que é dito não é dito de forma neutra e desvinculada de um contexto que fundamenta a enunciação (BAKHTIN, 1997). A partir desse referencial, apresentamos nossos procedimentos na caminhada desta pesquisa, caracterizada como pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1988, BOGDAN; BIKLEN, 1994) exploratória.

Considerando a interlocução com as docentes, no quinto capítulo, apresentamos as análises, frutos das interações vividas com os sujeitos da pesquisa. Organizamos o capítulo em cinco subtópicos articulando os desafios, avanços e demandas enunciados na relação da atuação e formação vivenciadas pelas docentes da EIC.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais destacando que os dados sinalizam, na processualidade da abordagem da EIC, investimentos no seu fortalecimento. Investimentos que carecem de continuidade e intensificação de modo a fomentar políticas públicas, estudos, pesquisas, iniciativas docentes e outras ações considerando os diferentes interlocutores neste cenário de potencialidades.

## 1 PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

No contexto da Educação Infantil ofertada no campo, articulada ao direito à educação e à expansão da Educação Infantil, apresentamos neste capítulo, o problema desta pesquisa com as questões associadas. Descrevemos os objetivos e, por último, buscamos apresentar a trajetória profissional da pesquisadora e sua aproximação com a temática de pesquisa.

### 1.1 O PROBLEMA

Nos movimentos de idas e vindas, de pequenas pausas, de muitas conversas, de reinvestidas, de alinhavos constantes, propomo-nos, nesta pesquisa, dialogar com as docentes sobre formação docente e atuação na EIC. Consideramos o contexto do encontro da Educação Infantil com a Educação do Campo nesse espaço de produção que se apresenta no campo em sua relação com as dinâmicas de organização do atendimento a essa etapa e modalidade de ensino, lugar de produção, tensões, desafios e vivências cotidianas que agregam aprendizagens e produzem conhecimentos.

Com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) e com a alteração feita pela Emenda Constitucional nº 59, em que a obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica é fixada a partir dos quatro anos de idade, a Educação Infantil passa a ser alvo mais consistente de políticas públicas que culminam em diferentes dinâmicas para o atendimento dessa faixa etária inclusive na Educação Infantil ofertada no campo (CÔCO, 2011a).

Quando focalizamos as crianças moradoras do campo, no reconhecimento do direito à educação, percebemos que a distância entre oferta e demanda se acentua (BARBOSA et al., 2012). O percentual de crianças de dois anos que frequentam instituições de Educação Infantil no Campo é de apenas 6,3% de acordo com o Censo Demográfico de 2010, em comparação com o percentual de crianças de quatro e cinco anos, que corresponde a 67,6% (ARTES; ROSEMBERG, 2012).

Embora nos pareça, diante dos dados, que a faixa etária da Educação Infantil de quatro e cinco anos vem se aproximando do cumprimento ao estabelecido na legislação, referente ao atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos de idade, irrompem-nos questionamentos no que se refere à qualidade da

oferta da Educação Infantil, principalmente no campo, considerando como é organizado e ofertado esse atendimento, as instalações disponíveis, os desafios para a docência, os processos de acompanhamento do trabalho, as oportunidades formativas.

Diferentes pesquisas e cruzamentos de dados têm evidenciado a oferta de educação para crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil ocorrendo no campo em condições precárias (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Na docência nas escolas localizadas no campo, é reconhecida a precariedade das condições de trabalho (OLIVEIRA, 2010), embora seja evidente que esse é um fator importante na progressão do aprendizado (GONÇALVES, 2010) e nas relações humanas presentes no trabalho docente (VIEIRA; FONSECA, 2010). Esse contexto nos diz de um desafio e ao mesmo tempo nos questiona quanto aos processos que têm sido vividos pelas docentes como possibilidade de driblar os desafios.

No universo das legislações que anunciam o advento da educação com qualidade para todos, defrontamo-nos com organizações e dinâmicas de atendimento às crianças pequenas, distantes da qualidade preconizada nos documentos oficiais (BRASIL, 2008a, 2008b, 2009b) que vêm trazendo uma discussão pautada, entre outras questões, na explicitação de parâmetros básicos de infraestrutura, nas competências dos sistemas de ensino para a Educação Infantil, na caracterização das instituições de Educação Infantil e no movimento de tradução desses parâmetros em indicadores operacionais.

Em meio à discrepância entre o “ideal” e o “real”, vivida no atendimento educacional às crianças pequenas, especialmente as moradoras do campo, podemos aventar que a docência, nessa etapa da educação, apresenta-se como um desafio. De acordo com Artes e Rosemberg (2012), além de lidar com as precariedades estruturais vinculadas à docência, as professoras que atuam no campo ainda vivem duplicidades de funções e acumulam outras atividades, além do da docência no encontro com as crianças em suas salas de referência.<sup>4</sup>

Sem desconsiderarmos este cenário de precariedade para o atendimento educacional às crianças pequenas e as dificuldades das condições em que a

---

<sup>4</sup> Utilizamos a nomenclatura salas de referência (BRASIL, 2009a) entendendo que nas instituições de Educação Infantil as salas indicadas para as crianças não podem ser consideradas salas de aula na perspectiva mais tradicional, mas entendidas como um lugar de referência para os encontros, descobertas e aprendizagens com os grupos de crianças (HORN, 2013).

docência é exercida, reconhecemos também uma produção que vem sendo construída pelas profissionais, articulada aos sujeitos que compõem esse cenário. Produção esta legítima como produção compartilhada pelos sujeitos que estão no exercício de “*fazer com*” no cotidiano da docência (CERTEAU, 2011).

Nas diversas organizações para atendimento e dinâmica de provimento de vagas pelo Poder Público para a Educação Infantil, aventamos o caráter inaugural de uma possível Educação Infantil do Campo (EIC), produzida pelos sujeitos que, inseridos nesse cenário, vivenciam múltiplos encontros informativos e formativos, compondo uma dialogia ampliada (BAKHTIN, 2010a), potente na ampliação das aprendizagens. Nessa dialogia, são mobilizados os atravessamentos referentes à Educação Infantil (desafios, conquistas e especificidades), em diálogo com a Educação Campo (em sua configuração também de desafios, conquistas e especificidades), constituindo-se ainda com as tensões e demandas da docência e formação de professores e professoras da EIC.

Introduzimo-nos nesse cenário propondo, a partir dos dizeres das docentes, identificar desafios, avanços e demandas na atuação e formação das professoras da Educação Infantil do Campo. As dinâmicas e desafios desta pesquisa consideram também suas “maneiras próprias de fazer” ou práticas, como sujeitos inventivos (CERTEAU, 2011).

No entendimento das enunciações como produção de uma realidade que é constituída em um dinamismo, as compreensões da docência e formação das professoras da Educação Infantil do Campo apresentar-se-ão pelo dizer de seus sujeitos em um quadro *polifônico* (BAKHTIN, 2010a), *dialógico* (BAKHTIN, 1997), no encontro com o *outro*. Encontros nas vivências como docente, na relação com a legislação, com as comunidades, com os colegas de trabalho, nas vivências da vida social e nos sentidos das escolhas feitas para se chegar à materialização desse lugar de professora da Educação Infantil do Campo.

Dialogar com as docentes nos sugere pensar quais as condições organizativas à Educação Infantil do Campo vem se constituindo e como essas condições são vividas, pensadas, organizadas ou reorganizadas em suas especificidades e dinâmicas. Como a Formação Inicial e a Formação Continuada contribuem ou dialogam com essa configuração e suas especificidades? Desejamos conversar compartilhando as *ações*- que são realizadas nesse lugar e, por que não, anunciar os desafios e desejos desse campo. Propomo-nos, assim, trazer essas

questões com vistas a fomentar as discussões atreladas à lógica do direito. Direito referente a um olhar mais alargado das lutas políticas, econômicas e sociais que marcam os processos históricos dos povos do campo, processos referentes à educação das crianças pequenas e da valorização docente.

Assim, agregamos, também, as lutas dos movimentos sociais e do aporte teórico que afirmam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, direito de todos, o que, na prática, nem sempre é efetivado. Consideramos ainda os vários alinhavos possíveis nessas vivências, inclusive os vinculados a uma educação que respeite a cultura, as produções e as concepções de cada povo, assim como o direito à formação, as condições favoráveis de trabalho e a estrutura física para a organização do atendimento à criança.

Abordamos a temática com vinculação a muitas vozes que se enunciam, silenciam-se, estão presentes e dialogam na prática docente (BAKHTIN, 1997), tecidas nos documentos/orientações nacionais (BRASIL, 1996, 2009a) das Secretarias Municipais de Educação, alinhavadas no entrelaçamento com as comunidades, no convívio e produção com as crianças, com os movimentos sociais, no diálogo com a própria formação docente, com outros docentes, com a história de lutas e conquistas da Educação Infantil no Brasil e da Educação do Campo.

Dispomo-nos a dialogar com as docentes que atuam na Educação Infantil do Campo em Itapemirim, interior do Espírito Santo, em uma perspectiva de desafio, reconhecendo o panorama de estreia e de enfrentamento de lutas diversas em suas dimensões constitutivas.

No exercício de problematizar esse contexto de trabalho também como potência no encontro dialógico da Educação Infantil, Educação Campo e a atuação e formação docente vivenciadas nesse lugar, em um dialogismo com as narrativas das professoras, buscamos os desafios, avanços e demandas a partir dos dizeres das protagonistas, que trazem a voz de tantos outros sujeitos que participam desse processo, constituindo-se, assim, como um campo de possibilidades, em que sempre é possível dizer mais alguma coisa (BAKHTIN, 1997), portanto não pretendemos um esgotamento da temática, mas apresentar alguns indicativos, possibilitando-nos outras análises posteriores. Seguimos apresentando os objetivos da pesquisa na interlocução com a temática de pesquisa.

## 1.2 OBJETIVOS

A abordagem do problema de pesquisa e os campos de tensões que o configuram explicitados no tópico anterior nos remetem à seguinte proposição de objetivos:

Como objetivo geral da pesquisa, propomos identificar desafios, avanços e demandas na atuação e formação das docentes da Educação Infantil do Campo, no interior do Estado, por meio dos dizeres dos docentes, sujeitos desse processo, a partir da experiência do município de Itapemirim.

Essa problemática envolve algumas questões sobre as quais pretendemos dialogar:

- a) Quais os indicadores de perfil profissional relativos à formação inicial, tempo de atuação, local de moradia e situação funcional, das docentes que atuam na EIC?
- b) Como são estruturadas e organizadas as instituições que atendem à EIC?
- c) Como se configuram as formações vivenciadas pelas professoras e a articulação com a atuação na EIC?

Interessa-nos com essas questões nos aproximar das docentes que atuam com a EIC. Nessa perspectiva, ampliando nossas discussões, os objetivos específicos perpassam pelas seguintes proposições:

- a) caracterizar o perfil das docentes atuantes na Educação Infantil do campo, quanto à sua formação inicial, tempo de atuação, local de moradia e situação funcional;
- b) conhecer os espaços onde são atendidas as crianças da Educação Infantil do Campo, em aproximação à dinâmica da docência e às questões de infraestrutura vinculadas a esse cotidiano;
- c) levantar possíveis desafios, avanços e demandas para o atendimento da Educação Infantil do Campo com qualidade;
- d) identificar as demandas e contribuições da formação continuada vivida pelas docentes que atuam na EIC.

### 1.3 TRAJETÓRIAS E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A PESQUISA

Iniciamos nossa carreira como professora em 1997, ao concluir o curso Normal, Habilitação ao Magistério, Ensino Médio, atuando em uma escola da rede privada na Educação Infantil no município de Cachoeiro de Itapemirim onde moramos. No exercício da profissão docente na Educação Infantil, conciliando trabalho e estudos, concluímos o Curso de Pedagogia. Durante os quatro anos da graduação, tivemos a oportunidade de trabalhar no Ensino Fundamental séries iniciais, atuando ainda na Educação Infantil. Em 2002, já com uma intimidade com o campo de atuação da Educação Infantil, ingressamos, por meio de concurso público, na rede pública de ensino no município de Cachoeiro de Itapemirim, no cargo de professora da Educação Infantil, lotada em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) que atende a crianças de zero a cinco anos de idade. Atuar em um centro de Educação Infantil e fazer parte da escola pública trouxeram-nos novas aprendizagens no contexto de lutas e militância por uma educação de qualidade.

No ano de 2005, assumimos um novo desafio em nossa trajetória profissional. Começamos a trabalhar como pedagoga no município de Itapemirim. Para nossa surpresa, o trabalho era em um “núcleo” localizado nas comunidades do campo desse município, que faz divisa com o município de Cachoeiro de Itapemirim. A localidade era de difícil acesso, por não ter transporte coletivo para atender às comunidades. Os profissionais que lá trabalhavam se articulavam de diferentes modos, com carona, no próprio transporte, como era nosso caso, ou fazendo percursos a pé, quando se tratava de trechos menores. O “núcleo” no município de Itapemirim referia-se a um conjunto de escolas (nesse caso eram 7 escolas) localizadas no campo de difícil acesso, para onde se designava um pedagogo que, de forma itinerante (organizado em uma escala), atendia em cada dia da semana uma escola pertencente ao “núcleo”.

As escolas unidocentes<sup>5</sup> e pluridocentes,<sup>6</sup> que compunham o núcleo,

---

<sup>5</sup> Escolas unidocentes referem-se às escolas localizadas em área rural e que, devido ao pequeno quantitativo de matrícula, funcionam atendendo aos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma única sala e com uma professora. São denominadas, no município da pesquisa, como EMUEF “Escolas Municipais Unidocentes de Ensino Fundamental”. Essas escolas, quando há demanda de matrícula na comunidade, também atendem à EI.

<sup>6</sup> Escolas pluridocentes referem-se às escolas localizadas em área rural e que, devido ao pequeno quantitativo de matrícula, funcionam atendendo aos primeiros anos do Ensino Fundamental, agrupando alguns anos, por exemplo: funciona 1º, 2º e 3º ano em uma sala e 4º e 5º ano em outra. Com essa divisão, a escola conta com duas professoras. São denominadas, no município da pesquisa, como EMPEF “Escolas Municipais Pluridocentes

atendiam ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil e funcionavam no campo. O atendimento a essas crianças acontecia em horários alternados ou no mesmo turno, quando a escola era composta por um número de salas suficientes, já que as salas eram separadas conforme a etapa de ensino.

Existiam muitos desafios, principalmente referentes à estrutura física, à proposta pedagógica e à formação no contexto das escolas de núcleo. Os desafios não foram percebidos em uma ação individual. Essas construções foram possíveis no encontro com os sujeitos, em uma relação dialógica (BAKHTIN, 2010b) em que a *contrapalavra* trazia os conflitos, tensões, contribuições e desafios do atendimento educacional nesse contexto, o que nos ajudava a entender as suas diversidades.

Então, foi preciso assumir o compromisso de compreender o contexto, criar vinculação com aquelas comunidades e processo educativo e contribuir de alguma maneira com eles. Nesse momento, nossos fios de memória nos conduziam à nossa infância, às vivências no sítio da família com a tia, professora em escola unidocente, às rotinas com lógica temporal diferenciada, a vivência nos espaços mais amplos do campo, correndo, brincando, subindo em árvore e, muitas vezes, longe dos olhos da mãe. Essa lembrança nos sensibilizava a entender que aquele contexto e seus sujeitos tinham um modo próprio de organização da vida, com culturas, estruturas e tempos diferenciados. Nesse momento, começamos a tentar nos aproximar das vivências e estudos que dialogavam com os contextos do campo. Nossa vinculação se constituía ligada ao campo profissional, como uma concepção política, de luta engajada com os sujeitos protagonistas.

Essa vivência e o encontro com a comunidade e com as famílias do campo desafiavam-nos a visualizar outras possibilidades para os processos educacionais. Atuávamos em um turno no município de Itapemirim, como pedagoga nas escolas do campo, e em outro turno no município de Cachoeiro de Itapemirim, no CEMEI urbano, como professora da Educação Infantil. Os dois contextos nos enunciavam perspectivas diferentes e a necessidade de pensar as especificidades que os constituíam.

Dentre os desafios que vivenciávamos com o atendimento educacional no campo, uma das escolas do “núcleo” que acompanhávamos se apresentava como um desafio particular. A escola ficava localizada dentro do assentamento do

---

de Ensino Fundamental”. Essas escolas, quando há demanda de matrícula na comunidade, também atendem à EI.

Movimento dos Sem-Terra (MST) e, por meio do Conselho de Escola, dos membros do movimento e da comunidade, nos diálogos e interações, começamos a perceber que o contexto do campo não era somente “um” contexto, mas vários. Aquela comunidade era composta por um grupo de assentados e outro de acampados, que traziam vozes diferentes de sujeitos e movimentos sociais com diálogos que enunciavam suas lutas, crenças e posições sociais. Naquele momento, as compreensões sistêmicas eram escassas a essas inquietações e pouco se respondia dos muitos anseios da comunidade, crianças, professores e professoras.

No ano de 2009, integrando o quadro efetivo do município como pedagoga, a convite, começamos a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim, assumindo a Gerência Municipal de Ensino da Educação Infantil. Então, deixamos de atuar como professora no Cemei no município de Cachoeiro de Itapemirim e como pedagoga do núcleo e começamos a dedicar todo o nosso tempo a esse novo desafio. Em um primeiro momento, descobrimos que as inquietações vividas no núcleo de escolas do campo eram as mesmas de outras tantas comunidades do município. Das 45 escolas do município, 33 eram localizadas em áreas rurais e ofertavam Educação Infantil nesse contexto. Nossas inquietações se multiplicavam, iam tomando proporção na medida em que se somavam às vozes dos sujeitos envolvidos no percurso e também devido à nossa vivência com esse contexto. Era preciso compreender esse cenário com suas particularidades, diversidades e desafios.

Em 2010 e 2011, passamos a atuar como gerente geral no Departamento de Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, no exercício de pensar e planejar políticas que pudessem contribuir efetivamente para as populações atendidas, que dialogassem com seus anseios e necessidades, respeitando suas culturas.

Participando do cotidiano do planejamento dessas instituições, nos caminhos e percursos até as instituições, compartilhando os dias de chuva, sol e seca, principalmente na escuta dos sujeitos, movíamos-nos a novas construções. Os encontros com as comunidades, as crianças e suas expressões iam compondo um cenário diverso e desafiador para os docentes que ali estavam e para gestão municipal.

As inquietações e dificuldades vividas pelas professoras da EIC tornavam-se também as nossas inquietações. Os questionamentos que se entrelaçavam no

âmbito da formação docente nos embalavam e instigavam a pensar a docência na EIC. Essas dificuldades foram ganhando contornos que impulsionavam a um movimento de ação, de busca por espaços em que pudéssemos dialogar os novos desafios que se apresentavam no campo da Educação Infantil. Precisávamos conversar e compartilhar nossas vivências. Foi quando começamos a participar do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (Fopeies). As discussões e ações, principalmente em uma atividade de levantamento de dados da Educação Infantil do Campo, e a participação como uma das representantes do Fopeies no Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo impulsionaram-nos a maior vinculação com a temática de pesquisa. Foi nesse lugar de discussões e debates que compreendemos a necessidade de um esforço dedicado à temática e a possibilidade de ela tornar-se uma pesquisa. O sentimento era de que seria preciso um investimento maior nesse diálogo. É importante demarcar que esses encontros no Fopeies e no Comitê Estadual de Educação do Campo, delineavam-se como um processo formativo intenso, que com diferentes vozes, no encontro dialógico com o outro (BAKHTIN, 1997) instaurava-se uma cadeia dialógica de produção de sentidos quanto a configuração da Educação Infantil do Campo e a docência imbricada nesse lugar.

Assim, entramos no Programa de Pós-Graduação, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores, e no grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Contamos com uma rede dialógica que nos ajudou a (re)pensar nossas questões de discussão e procurávamos participar de todos os momentos de discussões, o que nos ajudava a pensar sobre a pesquisa e suas questões, orientando-nos na composição do trabalho e instigando-nos para o debate, com vistas a contribuir na qualidade da produção.

Foram mobilizações pessoais, profissionais e de militância na área que cada vez mais nos aproximavam da temática. Do lugar de participante do contexto da pesquisa, do cotidiano do trabalho, é que nos propomos a investir nessa temática. No coletivo, procuramos conversar com os sujeitos que estão no exercício diário dessa profissão, dialogando e contribuindo com a atuação e formação das professoras da Educação Infantil do Campo.

Para ampliar a compreensão das tensões e propostas já inicialmente anunciadas, com o problema de pesquisa e com os objetivos, trataremos, a seguir, o

contexto da Educação Infantil, Educação do Campo e da docência, relacionado com as discussões que buscamos efetivar.

## **2 CONTEXTO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**

Neste capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, buscando dialogar com os campos da Educação Infantil e da Educação do Campo. A partir de estudos e discussões relativos à Educação Infantil, exploramos sua expansão e configuração educacional. No movimento de interlocução com a Educação do Campo, destacamos as lutas em sua constituição. Trazemos, ainda, desafios que se acenam nos diálogos iniciais relativos à Educação Infantil do Campo que compõem a temática da pesquisa.

### **2.1 LUTAS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil, hoje definida como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), na trajetória histórica de atendimento às crianças de zero a seis anos, nem sempre foi assim reconhecida. Inicialmente, sua gestão esteve sob a responsabilidade da assistência social, ligada às atividades de guarda e cuidado, pouco associada ao caráter educativo e ao reconhecimento do trabalho pedagógico realizado com as crianças (CRAIDY, 2005). Somente após a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é que a Educação Infantil foi reconhecida em seu caráter educativo e definida como primeira etapa da Educação Básica.

Essa mudança ocorre associada a um movimento de lutas no reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas e da criança como produtora de conhecimentos (CAMPOS, 2005). Nessa formulação, inicia-se um processo de configuração e reconfiguração da Educação Infantil, sendo necessário repensar suas concepções, diretrizes e políticas de atendimento. Nesse complexo configurar e reconfigurar da constituição e conceituação da Educação Infantil, propomo-nos, neste tópico, destacar alguns pontos marcantes no histórico das conquistas da Educação Infantil, a partir dos artefatos legais, com demarcações que incidiram mais diretamente na constituição da Educação Infantil entrelaçadas na lógica do direito. Queremos, ainda, dialogar com alguns dos desafios que se apresentam à Educação Infantil no bojo de sua expansão, focalizando a atuação docente.

A Educação Infantil tem cada vez mais sido afirmada como campo de estudo, estando na pauta nas discussões educacionais nacionais, evocando

políticas públicas para essa faixa etária.<sup>7</sup> Nas últimas décadas, tendo passado por mudanças incorporadas nas legislações, a Educação Infantil vem se constituindo também associada às discussões sobre a docência (VIEIRA, 2010). Esse movimento sinaliza, por um lado, que construções e conquistas significativas, quanto à constituição da Educação Infantil – assumindo caráter educacional e legitimando-se como um direito da criança pequena – foram alcançadas, no entanto, ainda há tensões a serem enfrentadas.

De acordo com Vieira (2010), a conceituação da Educação Infantil vem sendo construída ao longo dos anos com elementos definidores de políticas públicas, elementos esses que persistem nas discussões no atendimento da Educação Infantil e, assim, precisam ser afirmados. Dentre os elementos definidores de políticas públicas, a autora destaca: a Educação Infantil como direito da criança, como dever e obrigação do Estado, como prioridade de política pública municipal, como caráter institucional e não doméstico, com a necessidade de regulamento nos sistemas/redes para sua oferta, o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica e a exigência de formação em nível superior, admitindo-se Magistério, em Cursos de Pedagogia, para todo profissional docente responsável pela educação e cuidado das crianças nas instituições educativas.

A maior parte desses elementos, destacados por Vieira (2010), já se constituem marcos legais, embora ainda não se efetivem totalmente na prática. Considerando as lutas na história da Educação Infantil brasileira, com destaque aos movimentos sociais, há uma afirmação do direito à educação a toda criança na legislação, tendo como marco legal inicial, na lógica do direito, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, destacando o reconhecimento da criança de zero a seis anos de idade à educação. Apesar de assegurado o direito pela via da legislação, é preciso maior empreendimento de esforços para que, de fato, as crianças tenham seu direito garantido.

---

<sup>7</sup> Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), Cursos de Especialização em Educação Infantil, Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), Programa Nacional de Biblioteca da Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola, Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Compra Governamental de Brinquedos como Material Pedagógico para Educação Infantil.

Em 1990, dois anos após a Constituição Federal, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), do Estatuto da Criança e do Adolescente, reafirma o direito à educação, nos seus arts. 4º e 53, a todas as crianças. A tradição, na legislação educacional brasileira, por diretrizes amplas e ausência de mecanismos operacionais para aplicá-las, talvez seja um dos motivos da dificuldade nos processos de efetivação do direito à educação (CAMPOS, 2008). Ainda na década de 90, as políticas públicas encontram-se voltadas para o Ensino Fundamental e a experiência da pré- escola ainda era pouco considerada nesse âmbito (CAMPOS, 2005). Dessa forma, a Educação Infantil muitas vezes incorpora o modelo de educação do Ensino Fundamental, sem considerar suas especificidades e dinâmica própria do atendimento às crianças (CAMPOS, 2008), respeitando suas características e necessidades físicas, psicológicas, afetivas, sociais e cognitivas.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), – demarca uma grande conquista para a Educação Infantil referente a aspectos conceituais, estruturais e de financiamento. Trazendo uma nova caracterização e identidade educacional à oferta da Educação Infantil, a creche e a pré-escola, que eram responsabilidade da Ação Social, passam a ser obrigação da Educação. A LDB assinala uma conquista, insere as creches e pré-escolas e, portanto, a Educação Infantil aos sistemas de ensino. A Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica e enuncia a função da Educação Infantil, integrando a função social e a educacional, o desenvolvimento integral da criança, com responsabilidade compartilhada com a família, conforme na seção II, de seu art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil se afirma como direito educacional da criança, até então um direito muito defendido como direito dos pais a terem um lugar seguro para deixar seus filhos ao irem trabalhar, principalmente com a inserção da mulher no mercado de trabalho. A nova configuração educacional, pautada na legislação, vem tecendo novas demandas aos sistemas de ensino referentes à organização da Educação Infantil e à formação de professores para atuar nessa etapa da Educação Básica.

No exame da história da Educação Infantil, podemos dizer que esta pode ser pensada em sua expansão, em uma lógica de ampliação do trabalho industrial, inserção da mulher no mercado de trabalho e na urbanização cada vez maior.

O atendimento às crianças pequenas passa a apresentar-se como necessidade de uma política pública, não mais, somente, no empreendimento de esforços para atender às necessidades das mães trabalhadoras com a tarefa de “guarda” das crianças, mas também no investimento de compreender a demarcação da caracterização educacional ao serviço a ser prestado, no âmbito público ou privado, reconhecendo a criança como sujeito intelectual, capaz de aprender, produzir em suas relações e como sujeito de direitos, inclusive direito à Educação Infantil. É preciso considerar que a grande discussão em torno do reconhecimento da criança como sujeito de direitos incitou muitos diálogos que foram se entrelaçando e abrindo outras discussões e necessidades, fortalecendo o campo da Educação Infantil.

No período 1998, é divulgado o documento “Referencial Curricular da Educação Infantil”, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino na implementação da Educação Infantil em suas propostas pedagógicas, de forma que estivessem atreladas ao caráter educativo que se enunciava à Educação Infantil.

A Política Nacional da Educação Infantil (2001-2005) traz avanços concernentes ao currículo ou a proposta pedagógica da Educação Infantil, compreendendo sua especificidade educacional (ROCHA, 1999), (CRUZ, 2010). Há o reconhecimento das crianças com seus modos próprios de ser, estar, criar e produzir no mundo. Reconhecimento de uma linguagem própria da criança e, portanto, de um projeto educacional diferente do Ensino Fundamental, pensado com/para as crianças. Os órgãos públicos iniciam, então, um movimento de produção de documentos orientadores à Educação Infantil frente às demandas.

É preciso reconhecer que vêm surgindo, ao longo do tempo, nesse cenário, políticas públicas ao encontro de uma compreensão da criança como sujeito social e de atendimento educacional na etapa da Educação Infantil. Essas políticas redesenham o campo da Educação Infantil como espaço educacional e propõem documentos que subsidiam a implementação dessa perspectiva quase 20 anos após a LDB.

Reconhecer as conquistas é necessário, mas sem esquecer que muito ainda precisa ser feito para que esse direito à educação das crianças pequenas seja

garantido a todas as crianças. Destacamos também que algumas políticas trouxeram desvalorização da Educação Infantil e cisão entre a faixa etária atendida, além de essas conquistas acontecerem de forma muito desigual nas diversas camadas da população e etapas do ensino (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Ao focalizarmos as crianças moradoras no campo constatamos que os investimentos e as políticas públicas não visibilizaram e propiciaram o atendimento educacional a esta faixa etária em seu contexto. Artes e Rosemberg, 2012, afirmam que é reduzido o “[...] leque de opções para famílias de crianças residindo em área rural para que as crianças pequenas freqüentem creches ou escola (p.46).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, que priorizou o atendimento ao Ensino Fundamental, o financiamento e, portanto, o atendimento à Educação Infantil fica restrito e precário. Além da falta de financiamento acentuada pela legislação, esta também provocou uma cisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2006, com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, (BRASIL, 2007) que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, passa a contar com financiamento. Esse ordenamento legal é um marco significativo das conquistas da Educação Infantil.

Podemos sinalizar alguns avanços no atendimento à Educação Infantil, como a publicação de documentos orientadores, elaborados sob a coordenação do Ministério da Educação e Desporto (MEC), como já abordamos. Destacamos os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 1, 2, 3), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, v. 1 e 2), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b, v. 1 e 2), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução MEC/CNE/CEB nº 05/2009a), a Emenda Constitucional nº 59/2009 e também a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Apesar do conjunto de normas e legislações que vêm constituindo a Educação Infantil na possibilidade de um atendimento de qualidade, parece-nos que esses parâmetros legais e orientadores não se aplicam a todas as instituições que atendem às crianças de zero a seis anos. Existem contextos, como o das crianças

residentes no campo, que não contam com a organização e estrutura preconizada nos documentos oficiais. Como vimos abordando, há conquistas, mas também desafios na trajetória da Educação Infantil, especialmente em sua expansão.

Reconhecer-se primeira etapa da Educação Básica é o início, propor parâmetros de qualidade, uma avaliação coletiva, indicando, a partir/com os sujeitos, os indicadores de qualidade e repensar a formação dos profissionais envolvidos aprofunda o debate sobre o atendimento da Educação Infantil. Há ainda as produções sociais. Enfatizamos recentemente a produção do documento “Insumos para o debate 2”, produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (BRASIL, 2010), que mobiliza e acentua questões para o debate quanto aos desafios da organização e expansão da Educação Infantil.

Com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a obrigatoriedade do ensino se estende dos 4 aos 17 anos. A obrigatoriedade, a partir dos quatro anos, trouxe visibilidade e mobilização na organização dos sistemas de ensino para o atendimento às crianças de quatro e cinco anos, no entanto a faixa etária de zero a três anos, por não ser obrigatória, não tem sido alvo de investimentos consistentes. Assim, em um momento histórico da trajetória da Educação Infantil, enfrentamos uma cisão na organização da educação.

Com a obrigatoriedade a partir dos quatro anos, a legislação nos movimenta também a considerar a diversidade e as novas demandas de acesso e qualidade no atendimento, principalmente no campo que, em sua maioria, não está estruturado física e pedagogicamente para atender a essa faixa etária da Educação Infantil (BARBOSA et al., 2012). Compreendemos, então, o atendimento de zero a seis anos no campo como um dos desafios aos sistemas municipais de ensino.

Um desafio articulado à formação de professores, pensando essas especificidades de composição da Educação Infantil e da oferta no campo (SILVA; PASUSH; SILVA, 2012). A população do campo ainda é pouco atendida no direito à educação e, na faixa etária de zero a três anos, os índices são ainda menores referentes ao atendimento (ARTES, ROSEMBERG, 2012). Nesse sentido, mudanças e políticas públicas precisam urgentemente ser pensadas coletivamente e promovidas no que se refere à organização e estruturação das escolas, à formação de professores e aos currículos da Educação Infantil no Campo. As já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a) colocam, em seu § 3º do art. 8º, a necessidade de propostas pedagógicas de Educação

Infantil que considerem as especificidades do campo. Isso também inspira pesquisas na tentativa de compreensão desse cenário, suas especificidades e demandas na docência.

Em 2009, dando continuidade as discussões já iniciadas no âmbito do grupo interministerial de políticas de educação infantil para as crianças do campo, criado em 2007, inicia-se um diálogo sistemático, organizado pela COEDI/SEB/MEC, para discussão de uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo, que resulta, inicialmente, na produção de um documento denominado “Orientações Curriculares da Educação Infantil do Campo” (SILVA; PASUCH, 2010). No conjunto integrado das proposições e fortalecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e das Orientações Curriculares da Educação Infantil do Campo, os textos afirmam que a EIC deve ser constituída a partir dos próprios sujeitos que a compõem, com seus modos de vida, sua cultura e a forma de entender o mundo em interface com o acúmulo de conhecimentos a cerca da educação da criança pequena. Reafirma, então, a especificidade da Educação Infantil do campo articulada à cultura e à organização dos sujeitos que moram no campo e os estudos da criança.

No respeito à produção que há nesse lugar – nas comunidades que são atendidas com a Educação Infantil –, dos sujeitos que a compõem, valorizando suas práticas e necessidades, é preciso investir nesse diálogo, considerando as especificidades dos povos do campo e as características da Educação Infantil como desenvolvimento dos primeiros anos de vida. Destacamos a importância de considerar neste estudo a complexidade das nuances desse atendimento. Neste diálogo, tornam-se fundamentais as discussões da Educação do Campo que já vêm sendo enunciadas e que buscamos trazer mais delineadas a seguir.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERLOCUÇÕES COM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A Educação do Campo também conta com uma trajetória de lutas por um reconhecimento de suas especificidades e concepções, as quais destacaremos aqui associadas a conquistas e desafios em sua organização sistêmica. Esses movimentos de luta e articulações em defesa de políticas educacionais e um projeto educativo que respeite e valorize as características dos povos moradores do campo

vêm se desenvolvendo no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

A partir do primeiro Enera (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) intensificaram as discussões com vistas a aprofundar o debate da educação da população do campo, culminando na realização da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998. Ali se iniciou uma trajetória em busca de reconstrução de conceitos e práticas, pensando um projeto de mundo e educação articulado ao campo (CALDART, 2012). Inicia-se uma luta por políticas públicas para Educação do Campo.

Ao afirmar essa luta por políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se também necessário compreender o contexto dessa expressão da Educação do Campo.

O surgimento da expressão 'Educação do Campo' pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, [...] . Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília [...], decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 257- 258).

O movimento da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo incorporou o conceito de Educação do Campo. De acordo com as discussões, a expressão Educação do Campo vem se contrapondo à denominada Educação Rural:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a 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 das 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 no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 17).

O encontro defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas

compensatórias da educação rural (FONEC, 2012). São esforços em um processo de luta dos povos organizados do campo e movimentos sociais associados, trazendo a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura *do* campo e *no* campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores (CALDART, 2012).

A concepção de Educação do Campo foi incorporada ao documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oriundas dos debates acumulados historicamente pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo e pelas ONGs, entre outros grupos organizados que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Caldart (2012) destaca características fundamentais na identificação e síntese do que o nome *Educação do Campo* expressa:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.

Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas [...]. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular [...].

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas.

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*).

Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva (CALDART, 2012, p. 261-262)

Na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, a concepção de Educação do Campo vem reafirmando o caráter de aproximação das variadas formas de produção de vida no campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores

artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p.1)

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em agosto de 2004, em Luziânia/GO, definiu-se a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo, sinalizando a consolidação de um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. Recolocou-se o campo e a educação na agenda política do País, impulsionada pela luta pela democratização do acesso à terra e à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado.

O contexto educacional recente vem sendo tecido com diferentes propostas e organizações de garantia do direito à educação e na investida de atendimento da população em área rural, ainda que muito deficiente quanto à universalização do ensino, em seus aspectos básicos de garantia de acesso, qualidade e formação de educadores. Historicamente, o movimento de constituição da Educação do Campo apresenta-se marcado por movimentos da sociedade civil, nas lutas travadas por igualdade de direitos, por democracia, dentre outras, em que desponta a luta pela Educação do Campo.

A Constituição Brasileira de 1988, primeira legislação a focar o direito educacional às crianças, no art. 206, traz o direito à escola e à permanência nela como direito de todos, indicando-nos a necessidade em prover acesso a todas as populações.

A oferta requer planejamento para a expansão de vagas, melhoria da qualidade no atendimento, provimento de profissionais e investimento na formação, requerendo recursos que implicam políticas de financiamento. É necessário criar condições para atender, observando que populações sofrem, ao longo da história com a exclusão social, tendo vários de seus direitos negados, inclusive o direito à educação e, nesse caso, podemos destacar as populações do campo. A negação muitas vezes se apresenta na forma de precariedade, dificuldade de acesso, fatores sociais relacionados com a sobrevivência que levam muitos sujeitos do campo a desistir dos estudos para acompanhar suas famílias em alguma atividade cotidiana do trabalho no campo (CALDART, 2012).

Demarcamos, como uma ação de reconhecimento das especificidades e diversidade de demanda educacional existente na sociedade brasileira, implicando a

discussão de políticas de atendimento a essas realidades múltiplas, a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no âmbito do Ministério da Educação, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Dada a necessidade e complexidade da Educação do Campo, foi criada, na Secadi/MEC, uma coordenação para a Educação do Campo, afirmando sua posição em um universo em que, por muito tempo, foi negado o direito de existir e existir como especificidade cultural, como identidade, costumes, tradições e como sujeitos que pertencem a essa sociedade e dela participam. Marcamos que essa também foi uma conquista das lutas por uma Educação do Campo.

Nesse cenário de demarcações e conquistas da Educação do Campo, propomo-nos a pensar nesse universo tão marcado pelas lutas e passos percorridos na direção que se quer caminhar, focalizando os desafios, avanços e demandas na docência na Educação Infantil. Indicamos, então, nossa proposição de pesquisa, trazendo a docência articulada às particularidades das construções vividas no campo, do ambiente, da cultura, dos saberes que envolvem e se integram aos saberes e fazeres pedagógicos específicos.

Consideramos a importância dos contextos nas relações educativas. Reconhecemos, a partir dos estudos (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012), que os limites ou separação entre campo e cidade não são nítidos. Entre ambos há uma complementaridade. “Os campos e as cidades não são territórios isolados e independentes” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.75). Assim, na organização das instituições de Educação Infantil do campo, é preciso articular o geral e o específico. A articulação refere-se a um movimento que considera os conhecimentos gerais sobre as crianças pequenas, lembrando-se da importância de conhecer a cultura local, os modos educativos das famílias, suas organizações, a maneira de relacionar entre si e com o mundo, formas de produção, tempos e todo o contexto da comunidade. A docência na Educação Infantil do campo, assim, associa-se a esses desafios e se constitui em uma dinâmica viva, tecida nas relações dialógicas vividas no exercício da profissão, articulada aos contextos. Nossa proposição é aproximar-nos desse contexto da Educação Infantil ofertada no campo, problematizando as diferentes articulações e proposições de formação e organização da oferta que se integram ao exercício da docência.

Em diálogo com os documentos oficiais que fixam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) articuladas com a Resolução nº 2 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a), destacamos que as legislações reafirmam a especificidade e a necessidades de políticas e projetos diferenciados para as populações do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e a Resolução nº 2 que instituem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) preconizam o direito à educação e orientam que a oferta da Educação Infantil deve ser organizada nas próprias comunidades do campo. Também a Resolução nº2 (BRASIL, 2008) é clara quanto à proibição de oferta da Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental, o que marca a especificidade da Educação Infantil, no reconhecimento de uma proposta pedagógica diferenciada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a) inauguram um diálogo oficial entre a Educação Infantil e Educação do Campo abordando a proposta pedagógica. Em seu § 3º, do art. 8º, as Diretrizes trazem orientações referentes às propostas pedagógicas:

- 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 conhecimento 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.

Complementando e em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, foi organizado o texto das Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil do Campo (SILVA; PASUCH, 2010), que traz indicações explícitas quanto às especificidades das vivências das crianças do campo a serem

consideradas nas propostas pedagógicas em atendimento às crianças de zero a seis anos, moradoras no campo.

[...] é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

As vozes oficiais e as vozes daqueles que vivem as experiências nas lutas mostram as peculiaridades do campo, afirmando que a EIC deve ser construída a partir dos modos próprios de vida das populações do campo, valorizando as práticas culturais locais e as necessidades de flexibilização de calendário, rotina e atividades.

Portanto, precisamos avançar nos estudos, pesquisas e produção de novos diálogos referentes à Educação Infantil ofertada no campo, que vêm acontecendo em concomitância com os silenciamentos de muitas propostas curriculares, políticas públicas e documentos oficiais, abrindo novos debates e compreendendo seus enunciados.

A partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, com a obrigatoriedade da matrícula dos 4 aos 17 anos, o atendimento reduzido e precário já existente da Educação Infantil localizada no campo em todo o território nacional (BARBOSA et al., 2012) tende a enfrentar maiores tensões. Por um lado, manifesta-se a necessidade do cumprimento da legislação, no que se refere a atender à demanda; de outro, a precariedade do atendimento (ARTES; ROSEMBERG, 2012), a necessidade de pensar a infraestrutura, o ensino fundamental em turno inverso, trazendo conflitos, uma mobília inadequada à idade das crianças, a necessidade de formação do professor e de um consistente acompanhamento pedagógico, a precariedade de materiais, entre outros desafios.

Configura-se, então, em um campo que precisa de estudos que ajudem a pensar esse atendimento nos atravessamentos com as singularidades dos sujeitos

envolvidos, com os desafios, em especial os da docência (foco de nossa pesquisa), em um cenário tão emblemático.

Ao focalizarmos a docência na EIC, trazemos à discussão as questões pertinentes a formação. A formação de professores e professoras para o ensino primário em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. A prática de promover a formação dos professores e professoras para os primeiros anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil exclusivamente no âmbito do ensino médio (ou equivalente) foi exercida até recentemente, quando, a partir da Lei nº. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), definiu-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para adequação dos sistemas. Essa definição naquele momento apresentou-se como um marco importante no reconhecimento da necessidade de formação para os profissionais da educação e, mais especificamente, os professores e professoras da Educação Infantil. No entanto, recentemente, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), pela Lei nº 12.796, aprovada em 4 de abril de 2013, que aceita a manutenção da formação em nível médio para professores e professoras da Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa medida nos indaga sobre os conceitos atrelados à docência nessas etapas da educação.

Na formação em nível superior, o Curso de Pedagogia, nesse momento, assume a responsabilidade da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o ensino médio, na modalidade normal, na qual esses cursos existirem, e para a educação de jovens e adultos, como também formação de gestores. Estudos e pesquisas vêm questionando o postulado da formação de professores e professoras, realizada de forma tão ampliada. Gatti (2010, p.1357- 1358) afirma:

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, [...] a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: 'a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural'; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão

do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Focalizando a docência de professores e professoras na Educação Infantil, destacamos que os desafios postos no exercício da profissão são muitos e que uma formação inicial, constituída em grande complexidade, como o Curso de Pedagogia, que hoje habilita para o exercício da profissão tanto para atuar na Educação Infantil como no Ensino Fundamental e gestão, pode trazer lacunas na formação para a docência com as crianças pequenas no que tange as suas especificidades.

Focalizando os estudos relacionados com a docência na Educação Infantil, afirmamos que é necessária a “[...] constituição de um campo próprio da EI, com especificidades para as disposições de conhecer e de agir” (CÔCO, 2012, p.60). Estudos vêm discutindo sobre a necessidade de formação específica do professor dessa faixa etária (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2002).

Com a afirmação de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), a docência na Educação Infantil ganha especificidade, influenciando em pensar em saberes específicos ao trabalho de cuidar/educar, constituintes da Educação Infantil. As formações continuadas vêm, então, assumindo o papel de discutir e pautar as especificidades da docência na Educação Infantil.

Pensar as especificidades da Educação Infantil em articulação com a formação inicial e continuada leva-nos a explorar as possibilidades da formação e as contribuições para atividade docente, em especial, na EIC. Côco (2012) aponta a complexidade dos pertencimentos da etapa da Educação Infantil ao sistema de ensino, articulada à complexidade dos pertencimentos dos profissionais a essa etapa da educação. Segundo a autora, o pertencimento refere-se a:

Um pertencimento que se constrói em interface com as iniciativas presentes – marcadas pela afirmação de uma pedagogia própria que requer profissionais especializados formados em instituições específicas – e as perspectivas delineadas para afirmação da EI nas negociações do conjunto das políticas educacionais, implicadas com sua valorização social (CÔCO, 2012, p.64).

A autora vem destacando a necessidade de se (re)pensar os processos formativos de forma que cada vez mais se aproximem dos contextos vividos na Educação Infantil reconhecendo suas especificidades.

[...] os desafios emergentes no campo da EI indicam que a certificação de forma genérica (em curso superior e pós-

graduação) não pode ser tomada como única resposta ao trabalho educativo com as crianças pequenas. De maneira geral, advoga-se uma formação que inclua os desafios próprios da EI (CÔCO, 2012, p. 67).

Essas indagações aumentam quando agregamos outras especificidades, como o atendimento da Educação Infantil para crianças moradoras no campo. Cada vez mais, parece-nos essencial dialogar com os docentes que estão cotidianamente com as crianças, com o intuito de compreender de que maneira vem sendo realizado esse encontro e quais desafios, dificuldades, possibilidades e particularidades têm se apresentado no cotidiano nesse encontro com as crianças. Trazemos a preocupação com a formação de professores e seus desdobramentos para a qualidade da educação, articulada às diversidades que a compõem. No campo das legislações, quando falamos em Educação do Campo, o marco referencial é a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE nº 1/2002).

Percebemos que as construções em torno do atendimento da Educação Básica no campo são recentes, marcadas pelas lutas dos movimentos sociais reivindicando políticas educacionais para essa população. Em 2008, em continuidade com construções e delineamentos de uma proposta para a Educação do campo, foram aprovadas, no Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). No art. 10. , § 2º, da Resolução CNE/CEB nº2/2008, a formação inicial e a continuada vêm relacionadas com a condição de qualidade nas escolas do campo:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

A formação apresenta-se como uma importante dimensão para o exercício da docência em escolas no campo, principalmente respeitando e reconhecendo os saberes construídos na prática, da terra, das experiências e das ações coletivas vividos nos contextos do campo. É importante indagar que concepções de campo, cidade, infância e de educação estão presentes nas discussões das formações

continuadas. Parece-nos que, na Resolução, se enfoca um pouco o Ensino Fundamental, pensando seus propósitos e organização multisseriada. No entanto, precisamos pensar que a Educação Infantil compreende a Educação Básica, e suas especificidades precisam dialogar com as especificidades da Educação do Campo. Cabe observar em que medida estão presentes as discussões quanto aos pertencimentos das crianças e suas especificidades nos diferentes contextos em que vivem na proposta pedagógica e formativa. Também como essas questões dialogam com a formação docente.

As maneiras de ensinar e aprender dos professores/professoras e das crianças no encontro com as vivências do campo constituem um *lugar* potencialmente fecundo na configuração da Educação Infantil. Afirmamos, assim, a necessidade de pesquisas que venham dialogar com esses contextos e, no caso desta pesquisa, explorar os desafios, avanços e demandas na docência na Educação Infantil do campo a partir dos diálogos com as docentes.

Para ampliar o contexto da pesquisa e o diálogo com produções na área, abordaremos, no próximo capítulo, a revisão de literatura em um diálogo com as produções e pesquisa em âmbito nacional.

### **3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: APONTAMENTOS PARA REFLEXÕES NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**

Propomos, neste capítulo, inicialmente, estabelecer um diálogo com a revisão de literatura da pesquisa nacional: “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Em seguida, também desejamos dialogar com as produções acadêmicas – teses e dissertações de mestrado disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e com os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação que estão vinculados à temática de pesquisa proposta.

A abordagem da pesquisa, trazendo a atuação e formação das docentes da Educação Infantil do Campo, vincula-se a dois campos de estudos que vêm sendo pauta de discussões nacionais: Educação Infantil e Educação do Campo.

No movimento nacional de compreensão dos contextos de atendimento educacional à criança moradora no campo, foi realizada, recentemente, a Pesquisa Nacional: “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Essa pesquisa, além de outras temáticas, dialoga com questões vinculadas a formação e docência na EIC. Os objetivos principais dessa pesquisa estão vinculados a quatro grandes ações, a saber: revisão bibliográfica ampliada da produção nacional sobre crianças residentes em área rural; estudo quantitativo de dados secundários; estudo das condições de oferta da educação infantil das crianças moradoras em área rural e coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões do país. Para o escopo dessa revisão focalizamos a ação relativa à pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural. Fizeram parte da pesquisa bibliográfica citada teses e dissertações, artigos em periódicos, livros, monografias, trabalhos completos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e para isso a pesquisa explorou 12 bases/portais<sup>8</sup> com características e vinculação diferentes. No livro, produção da pesquisa “Oferta e demanda de Educação Infantil do campo” (BARBOSA et al.,

---

<sup>8</sup> Banco de Teses e Dissertação da Capes e Ibict, banco de dados das três universidades paulistas USP-Dedalus, Unesp – Athena, Unicamp, a Edubase, Biblioteca da Fundação Carlos Chagas – Ana Maria Popovic, portais da BVS-PSI - BVS Psicologia ULAPSI Brasil, BVS – Saúde, Portal de Periódicos da Capes e Portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPED.

2012), há um capítulo intitulado “Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)”, produzido no âmbito da pesquisa (MEC/UFRGS, 2012)<sup>9</sup>, destinado a apresentar o mapeamento da produção acadêmica nacional resultante de pesquisas que tratam da Educação Infantil ofertada às crianças residentes no campo. Considerando a amplitude e importância desta revisão apresentada, no que tange às produções acadêmicas, optamos por um diálogo com essa produção, para aprofundamento, conhecimento e contextualização do campo, da Educação Infantil ofertada às crianças moradoras do campo, observando o contexto da atuação e suas relações com a formação docente. Destacamos, ainda, que esta revisão bibliográfica dos trabalhos que se aproximam das realidades vivenciadas na Educação Infantil do Campo ocupará parte significativa de nossa revisão de literatura, considerando a atualidade dos dados, a vinculação temática e a amplitude da revisão.

Para fins de organização do capítulo, abordaremos, primeiramente, nossas opções metodológicas quanto à revisão de literatura, explicando um pouco os caminhos assumidos e os motivos que nos levaram a trilhá-los. Em seguida, trataremos um diálogo com a revisão bibliográfica, resultado da pesquisa nacional (MEC/UFRGS, 2012), destacando seu contexto específico, buscando diálogos com seus apontamentos e preocupações, ampliando o olhar em nossa proposta de pesquisa. Depois nos voltaremos para um diálogo com as produções do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, vinculadas à nossa pesquisa, com uma aproximação ao cenário do Espírito Santo.

### 3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA REVISÃO DE LITERATURA

No que se refere ao diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, contexto desta pesquisa, a integração dos campos vem se estabelecendo considerando as diferentes infâncias presentes no campo (SILVA; PASUSH; SILVA, 2012), como também aquelas de diferentes espaços, mas, no foco de pesquisa,

---

<sup>9</sup> A pesquisa, intitulada “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” ocorreu a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), visando à construção de conhecimentos sobre a educação da criança de zero a seis anos moradora em área rural. O trabalho foi desenvolvido organizado em cinco núcleos regionais: Norte – UFPA; Nordeste – UFCG; Sudeste – UFMG; Sul – UFRGS; Centro-Oeste – Unemat. Participaram consultores especialistas, representantes do Mimeib, MST e Contag.

especificamente nos propomos a pensá-las integradas aos processos institucionalizados da educação, ligados aos sistemas de ensino públicos municipais, na lógica do direito à educação das crianças pequenas (BRASIL, 1996).

Considerando a amplitude e complexidade dos campos dialógicos de estudos da Educação Infantil e Educação do Campo integrados à temática da pesquisa, que focaliza a formação e docência na Educação Infantil do campo em seus desafios, avanços e demandas, foram necessárias algumas escolhas metodológicas.

Uma das escolhas, já adiantada, foi trabalhar com a revisão bibliográfica da pesquisa nacional (MEC/UFRGS, 2012). Os apontamentos e questões que essa revisão bibliográfica traz dialogam com a temática que pretendemos discutir e que compõem um contexto significativo da história e movimento das pesquisas relacionadas com a Educação Infantil ofertada no Campo.

Outra escolha se refere aos bancos de dados, nos quais buscamos com mais especificidade produções que tecem diálogos com as questões que trazemos. Optamos pelo Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. O objetivo é nos aproximar ao máximo da temática da pesquisa. Consideramos que os dois bancos nos permitem um diálogo com uma ampla produção do conhecimento nos campos integrados, no que diz respeito à produção acadêmica e surgimentos de novos debates. Embora a pesquisa (MEC/UFRGS, 2012) tenha contemplado os dois bancos os quais também escolhemos (Capes/Anped), optamos por retornar a esses bancos e trazer uma pesquisa mais aproximada da especificidade do nosso tema e alguns trabalhos que, de alguma forma, dialogam com a temática de pesquisa, tendo o cuidado de não repeti-los, no caso de já terem sido citados na revisão da pesquisa nacional (MEC/UFRGS, 2012).

O período a que se delimita a pesquisa foi outra escolha. Decidimos pelo período iniciado em 1996, marcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – e o ano em que se realizou a pesquisa bibliográfica, 2012. Portanto, produções finalizadas entre 1996 a 2012. Esse período foi marcado por reformulações e novas legislações tanto no campo da Educação Infantil como no da Educação do Campo. No que se refere à Educação do Campo, destacamos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas

do Campo – Doebech (BRASIL, 2002), as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e, recentemente, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec/2010).

No campo da Educação Infantil, sinalizamos, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a Resolução nº 5/2009 e a Emenda Constitucional nº59/2009.

Por último, como parte da produção da revisão de literatura, fizemos a escolha pela construção de descritores, ajustando-os e modificando-os de maneira que se aproximasse cada vez mais do foco da pesquisa, que se volta à formação e docência na EIC. Registramos a dificuldade de encontrar trabalhos que focalizassem exatamente a docência e formação na EIC principalmente referente à oferta pública de educação vinculada a rede/sistema de ensino municipal. Nas buscas outros descritores foram se compondo de forma que encontrássemos trabalhos aproximados a esta composição.

Investimos em pesquisar a expressão *Trabalho docente na Educação Infantil em área rural e trabalho docente na Educação Infantil do/no campo*, procurando nos aproximar do panorama das produções relativas à área e temáticas abordadas, mas não obtivemos resultados. Optamos, assim, por pesquisar com a construção de descritores associados *Trabalho docente na Educação Infantil*, obtendo, entre dissertações e teses, nove resultados e *trabalho docente na área rural*, obtendo 28 trabalhos (APÊNDICE A).

Após a leitura de títulos e resumos, selecionamos três trabalhos que se aproximavam da nossa temática de pesquisa (APÊNDICE B). Seguimos agora estabelecendo alguns diálogos com as produções segundo a organização já enunciada.

### 3.2 DIÁLOGOS NO ÂMBITO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA PESQUISA NACIONAL “CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS”

O mapeamento da revisão bibliográfica apresentada no relatório da pesquisa nacional (MEC/UFRGS/2012) teve como foco pesquisas que tratam da Educação

Infantil destinada às crianças residentes em área rural e produções concluídas entre os anos de 1996 e 2011.

Os materiais levantados para o mapeamento da revisão bibliográfica priorizaram produções resultantes das universidades, contemplando, principalmente, teses e dissertações no banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, artigos em periódicos, livros, monografias e trabalhos completos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, que tratam da Educação Infantil ofertada às crianças de zero a seis anos em área rural.

Esse mapeamento focalizou a Educação Infantil destinada às crianças moradoras no campo, buscando aproximação com as temáticas pesquisadas e objetivando conhecer as produções e histórias da Educação Infantil e da educação das populações do campo discutidas nas pesquisas. O estudo denota grande importância ao diálogo entre os dois campos (Educação Infantil e Educação do Campo), principalmente no que tange a pensar o atendimento à Educação Infantil do Campo. Considerando que a discussão é recente (SILVA et al., 2012), reunir produções que falam da temática é relevante para o contexto específico da Educação Infantil ofertada no campo.

Segundo estudos (SILVA et al., 2012), a Educação Infantil vem sendo discutida no âmbito acadêmico, com 2.600 títulos no banco da Capes. As autoras nos alertam que, apesar do volume de produções, não se sabe ao certo o seu lugar vinculado à Educação Infantil do campo. Com a crescente expansão da creche e pré-escola devido ao processo de urbanização e industrialização, e o fato de os piores indicadores em termos de cobertura de atendimento estarem no campo, supõe-se uma vinculação das pesquisas aos contextos mais urbanos. Isso aponta a relevância de estudos destinados ao campo na etapa da Educação Infantil. A produção da Educação do Campo, com um número menor de produção, segundo a revisão acadêmica (SILVA et al., 2012) de 536 títulos, também vem movendo discussões. O estudo evidencia que a invisibilidade do campo é enfrentada por movimentos sociais e sindicais ligados à reforma agrária e, a partir dos anos 90, intensifica-se o processo de denúncia das condições de oferta do ensino no contexto do campo. Esse movimento propõe um paradigma que coloca em destaque os sujeitos do campo como protagonistas das ações, políticas e planejamentos relativos ao campo.

Outro tema que tem sido problematizado é a formação dos docentes para atuar nas instituições localizadas no campo. O tema da formação é apontado como problemático e estratégico para a implementação das novas concepções vinculadas à Educação do Campo. As discussões mobilizaram a criação de cursos de licenciatura específicos para atuar no campo, em diferentes universidades do Brasil. Supõe-se que a temática perpassa o campo de discussão das diferentes etapas e modalidades de ensino, embora, na etapa da Educação Infantil ainda pouco apontada quanto a esse aspecto.

O estudo (SILVA et al., 2012) indica que a produção da Educação do Campo é uma construção recente e crescente, que aumenta a partir de 2003. Relaciona esse aumento da produção considerando os debates em torno da criação da legislação, já que, em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002). No conjunto das discussões, as autoras destacam a necessidade de compreender o lugar da Educação Infantil nessa produção. Assim, fizeram um movimento de aproximação dos dois campos (Educação Infantil e Educação do Campo) e um terceiro já apontando as produções da EIC.

No bojo das discussões que geram e aprovam a legislação, enunciam-se diferentes vozes: dos movimentos sociais, dos professores e das pesquisas. Essa configuração dialógica favorece e potencializa o campo, principalmente no fortalecimento de suas especificidades. Nesse movimento, enfatizamos a importância do diálogo entre as pesquisas, produções em geral e seus contextos.

A pesquisa (SILVA et al., 2012), ao destacar a Educação Infantil, aponta algumas questões pertinentes aos nossos estudos. A revisão bibliográfica apresentada no relatório da pesquisa evidencia que, na maior parte dos trabalhos encontrados, a Educação Infantil é estudada com outras etapas e modalidades de ensino e poucos trabalhos marcam a presença de crianças de zero a três anos. Ou seja, a Educação Infantil não vem sendo analisada especificamente nos contextos de oferta no campo.

Considerando que, no campo, as escolas se configuram com atendimento de diferentes etapas e modalidades de ensino na mesma instituição, é possível compreender essa dinâmica nas produções. No entanto, não podemos também deixar de refletir que tratar a Educação Infantil de forma generalizada, em torno ou

agrupada a outras etapas e modalidades, diminui ou impossibilita a visibilidade de suas especificidades.

Assim como é importante conhecer os contextos e modos de vida da população do campo ao pensar o atendimento à criança de zero a seis anos, também se torna de fundamental importância pensar as especificidades do atendimento a essa etapa da Educação Infantil. O conceito de infância, criança, sua linguagem, o papel do brincar nos processos educativos, a organização do espaço infantil, infraestrutura (BRASIL, 2009a, 2008a) e tudo que envolve o atendimento à criança de zero a seis anos no campo precisam ser considerados, e também sua relação com a atuação e formação docente.

Outras questões levantadas são os poucos estudos dedicados à pesquisa da docência na Educação Infantil do campo. Em um total de 80 trabalhos selecionados, apenas quatro tratam da docência. Se há uma precariedade de atendimento e oferta da Educação Infantil no Campo (ARTES; ROSEMBERG, 2012), inseridos nesse processo estão os professores e professoras da Educação Infantil que, nos contextos campestres, se deparam com as especificidades para atuação. Especificidades que nem sempre são discutidas nos cursos e encontros de formação, mas que precisam, em suas práticas, escolher diferentes formas de fazer, a partir de sua autonomia docente, atendendo às crianças de zero a seis anos.

Além das questões apontadas referentes à generalização da Educação Infantil, também foi destacada a apresentação do rural nos trabalhos como genérico, geral, sem trazer a especificação dos contextos. Quando falamos em área rural, referimo-nos às populações do campo, com diferentes contextos históricos, sociais e políticos. A pesquisa bibliográfica mostra que o rural aparece nos trabalhos algumas vezes como comparativo entre rural e urbano. É importante destacar que os contextos e formas de vida das populações dialogam diretamente com as formas de organização das instituições educativas.

Apesar das generalizações, segundo a revisão bibliográfica houve um grupo de trabalhos que se destacou por trazer, em seus objetos, especificidades da Educação Infantil em diálogo com a Educação do Campo. Apresentaram, como objetos de estudo, os processos educativos em assentamentos, o significado da Educação Infantil para as crianças rurais, a função docente realizada por mulheres da comunidade, o professor/homem na Educação Infantil e as trajetórias de vida e formação de professoras da Educação Infantil (SILVA et al., 2012).

Dos trabalhos emergiram problematizações que dialogam com algumas questões que perpassam nosso estudo. Na pesquisa de Ferreira (2008), o tema docência se apresenta indagando a ausência de política que dê visibilidade a docência no campo, principalmente quando falamos de Educação Infantil e suas especificidades. Questões são levantadas sobre o exercício desse trabalho, a questão dos sentidos que emergem no fato de professoras e professores serem ou não da comunidade a qual irão trabalhar; a necessidade de a formação continuada contemplar as especificidades da Educação do Campo; e os desafios de um currículo contextualizado e que respeite os diferentes povos, modos de vida e infâncias do campo. Esses e outros questionamentos surgem no diálogo com a produção, demonstrando a complexidade, da docência na Educação Infantil do Campo. A produção apresenta assim um panorama ampliado das discussões que vem sendo pautadas nas pesquisas e contribuem e complementam nossos dizeres nessa polifonia (BAKHTIN, 2010a) que se constitui em uma construção conjunta.

### 3.3 TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

A Educação Infantil tem se apresentado como um campo de estudo que vem demarcando saberes próprios, correlacionados com várias áreas vinculadas à educação. No investimento de uma pesquisa ampliada no banco da Capes com o descritor Educação Infantil, há uma grande produção (3.845 trabalhos entre teses e dissertações). O volume de trabalhos interligados à Educação Infantil afirma o crescente movimento de estudos relacionados com essa etapa da Educação Básica.

Nesse universo de produções em torno da Educação Infantil, buscamos focalizar as produções vinculadas ao atendimento da Educação Infantil no campo, dialogando com as enunciações presentes nos trabalhos, ampliando os debates e as perspectivas de nossa temática.

Trabalhando com a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes com o descritor Educação rural, encontramos um número menor de produções, se comparado com o campo da Educação Infantil. No entanto, foi um número significativo, com 1.395 trabalhos.

Ao investirmos na articulação dos trabalhos relativos à Educação Infantil e à Educação do Campo, com referência às questões da atuação e formação docente, encontramos produções que serão trabalhadas acordadas com nossas opções metodológicas.

### 3.3.1 A Educação Infantil do Campo em estudo

Conforme viemos assinalando, o contexto histórico de constituição e surgimento da Educação Infantil e da Educação do Campo é marcado por lutas pelo direito à educação, pela qualidade nesse atendimento e anúncio de suas especificidades. Na lógica do direito, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), com os demais ornamentos legais da Educação Infantil (BRASIL, 1996, 2009a) e da Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2008), e com iniciativas de políticas públicas, tanto à Educação Infantil como a Educação do Campo vêm passando por reformas e reorganização. Em meio às reformas, esses campos também são pauta de pesquisas e estudos.

Considerando o âmbito de discussões da Educação Infantil e da Educação do Campo, buscamos apresentar uma revisão de literatura abordando a temática, com o objetivo de conhecer as pesquisas e suas contribuições sobre a Educação Infantil do Campo, observando de que forma estão presentes ou são aprofundadas as questões ligadas aos estudos focalizando a docência na Educação Infantil do Campo nas referidas pesquisas.

A busca foi realizada no final do semestre de 2012 e envolveu as bases do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Portal da Associação Nacional de Pesquisas em Educação e Pós-Graduação.

Foram considerados trabalhos completos ou encomendados, teses e dissertações entre o período de 1996 e 2012, a partir da construção dos descritores, por meio da exploração dos bancos de dados já anunciados.

Os trabalhos tiveram seus títulos lidos, buscando-se perceber a proximidade com a temática em estudo. Posteriormente, seus resumos foram lidos e, em alguns casos, o corpo do trabalho também, para certificação de que tratava da Educação Infantil no Campo, formal ligada ao sistema municipal de ensino e que relacionava apontamentos que nos ajudariam a analisar os desafios e demandas na docência na Educação Infantil do Campo. Desses estudos, foram consideradas, para esta revisão, três pesquisas que se aproximavam mais da temática da pesquisa em curso.

### 3.3.2 Algumas aproximações e indicativos a partir dos trabalhos

No movimento de aproximação a trabalhos que focalizam temáticas relativas à docência na Educação Infantil do Campo, próximos de nossa proposta de pesquisa, selecionamos duas dissertações (PINTO, 2009 e SILVA, 2006). Esses estudos não focalizam exatamente o contexto da Educação do Campo, mas, em suas discussões, ajudam-nos a perceber os desafios e demandas na Educação Infantil e também naquela ofertada no campo. Dialogamos ainda com o trabalho de Lima (2008), que traz uma abordagem mais aproximada do cotidiano da escola no campo.

Iniciando por Pinto (2009), a dissertação tem como objeto de estudo o trabalho docente na educação infantil pública, no município de Belo Horizonte. O objetivo dessa pesquisa é apreender como e em que condições se realiza o trabalho docente na educação infantil. O objeto está intimamente ligado à ação docente, especialmente no que tange às relações e condições de trabalho das profissionais que atuam com as crianças.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e o seu desenvolvimento se deu por meio de análise documental e da pesquisa de campo em uma UMEI e em uma escola de Educação Infantil. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou questionário, observação, entrevista semiestruturada e grupo focal.

As análises efetuadas sobre o trabalho docente basearam-se, principalmente, nos seguintes autores: Apple (1987), Ball (2002), Birgin (2000), Castel (1998), Contreras (2002), Enguita (1991), Fanfani (2005, 2006, 2007), Hargreaves (1994), Mancebo (2007), Oliveira (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Pochmann (1999), Santos (1989, 1992), Tardif e Lessard (2005, 2008), entre outros.

A pesquisa abordou e problematizou questões relativas à remuneração da educadora infantil, à formação em serviço, à jornada de trabalho, às suas atribuições, à precarização e à intensificação do trabalho docente, bem como às formas de resistência e ao adoecimento das professoras e educadoras em frente às novas tarefas e à desvalorização profissional. Segundo Pinto (2009), a jornada de trabalho das trabalhadoras da Educação Infantil ultrapassa a carga horária prevista remunerada. Há uma intensificação do trabalho docente tanto na jornada, quanto nas atribuições destinadas às trabalhadoras. A autora aponta que a jornada de

trabalho não se esgota na escola, e que a especificidade do trabalho na Educação Infantil precisa ser considerada em relação ao exercício do trabalho docente.

A pesquisa (PINTO, 2009) aponta ainda a diversidade das famílias e o atendimento das crianças com deficiência, como elementos da complexidade do trabalho docente no contexto pesquisado.

A autora destaca também, a partir do estudo, que muitas vezes o reconhecimento do direito à Educação Infantil (gerando aumento da oferta de vagas, e a obrigatoriedade de receber a matrícula independente da estrutura organizativa), para as professoras, é percebido como um aumento de responsabilidades, sendo avaliado como um fator que as sobrecarrega e traz dificuldades para a realização do trabalho.

Afirma ainda, que, diante desses desafios, no caso das professoras pesquisadas, elas podem buscar parcerias com outros profissionais da instituição para atender com maior qualidade às crianças. Pontua também a complexidade do trabalho na Educação Infantil ligado a uma disposição física, na postura sempre ativa, respondendo à necessidade de acompanhar o ritmo intenso das crianças, de criar estratégias para viabilizar a atenção e o cuidado de 15 ou mais crianças ao mesmo tempo, entre outras demandas, que trazem uma especificidade a este trabalho. Afirma que há, dessa forma, uma intensificação do trabalho intelectual e afetivo, pois, a cada dia, novas exigências são colocadas aos docentes.

A pesquisa ainda problematiza os impactos da organização do trabalho escolar conceituado por Oliveira (2002), que dizem respeito à divisão do trabalho na escola, isto é, como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizado na instituição escolar. Agrega a discussão o questionamento de como vem se efetivando a organização escolar de forma que colabore com as condições propícias para o ensino, refletindo os impactos que essa organização tem sobre o trabalho docente.

Em todos os pontos levantados, as considerações nos ajudam a pensar que a docência no campo precisa ser considerada nas especificidades do trabalho na Educação Infantil, apontadas na pesquisa de Pinto (2009). Além dessas especificidades, precisamos ter um olhar atento às especificidades dos contextos do campo.

Dialogando com o trabalho de Silva (2006), que teve como objetivo investigar, analisar e compreender se as trabalhadoras da Educação Infantil

elaboram uma identidade política, sob que condições e o que reflete suas ações e posições, ampliamos nosso olhar quanto ao pertencimento político das professoras da Educação Infantil do Campo. Segundo o autor (SILVA, 2006), a questão da elaboração de uma identidade política passa pela articulação entre a particularidade do trabalho imediato dessas trabalhadoras e o projeto histórico da classe, podendo ter, como elemento de mediação, a organização político-sindical dos trabalhadores em educação.

A pesquisa dialogou com o referencial teórico da dialética materialista fundamentada principalmente em Marx, Lúkacs, Gramsci, Mészáros, Antunes, Mascarenhas e Frigotto. A investigação articulou o levantamento de dados empíricos por meio das seguintes técnicas: questionários, entrevista semiestruturada, observações no cotidiano das instituições e análise de documentos.

Dialogou também com autores que se aproximam dessa referência no campo da educação e da Educação Infantil, como Gentili, Arroyo, Ribeiro, Rosemberg, Khulmann Jr., Arce, Barbosa e Kramer.

O trabalho aborda, de maneira forte, o fato de não existir um diálogo entre sindicato, docentes e trabalhadoras da Educação Infantil. Analisando esses dados, Silva (2006) aponta que, para a superação de limites existentes para que as trabalhadoras da Educação Infantil elaborem uma identidade política articulada aos interesses do conjunto da classe, é necessário o estabelecimento de laços entre o sindicato e a categoria por ele representada. Alerta que a identidade política é fundamental na posição assumida no exercício do trabalho em frente às condições em que este acontece.

A pesquisa de Lima (2008) tem, como objetivo geral, conhecer o cotidiano escolar de uma escola no campo em uma pequena cidade no interior de Minas Gerais, caracterizando esse lugar rural em relação aos sujeitos que o compõem, gestores, professores, cantineiros, auxiliares de limpeza, comunidade e estudantes. A escola é uma instituição pública mantida pelo Governo Municipal, que atende tanto ao Ensino Fundamental quanto à Educação Infantil. A configuração e localização da escola no campo e as etapas de ensino envolvidos, dialogam com nossa pesquisa, que também focaliza escolas localizadas no campo que atendem às crianças em diferentes configurações.

A pesquisa problematizou a escola rural como espaço de socialização e de saberes, indagando quais seriam as especificidades dessa escola e como elas apareciam nas práticas vivenciadas no cotidiano da escola.

Como metodologia de pesquisa, traz uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A autora elegeu a estratégia metodológica do estudo de caso do tipo etnográfico, segundo Ludke e André (1988). A partir dessa metodologia, analisou o cotidiano escolar e definiu, como unidade de análise, os profissionais da educação envolvidos com a escola e a comunidade à qual a instituição pertence. Para atingir os objetivos, outras estratégias de pesquisa foram agregadas. A autora trabalhou com a observação participante, o diário de campo, a entrevista semiestruturada, sempre tentando identificar as particularidades da escola e do local.

A pesquisa de Lima (2008) traz aproximação com o cotidiano escolar de uma escola no campo. Como uma das contribuições, problematiza as dificuldades vividas pelos professores que, apesar de no discurso apresentarem a importância da valorização do local, respeito às diversidades culturais e regionais, na prática pedagógica, essa valorização não se concretiza. Os diálogos entre os estudos das especificidades locais e o que apregoam os documentos e orientações pedagógicas questionam quanto à organização da escola como um lugar de possibilidades. Os professores reconhecem que as particularidades são importantes, mas não sabem como integrá-las no cotidiano, o que nos leva a pensar a formação e suas contribuições no movimento articulado da formação com a vida da escola. A autora ainda aponta a descontinuidade como uma limitação ao aprofundamento dos trabalhos pedagógicos.

Lima (2008), em sua pesquisa, afirma que a maior parte dos cargos são de designação temporária, o que provoca insegurança na produção de qualquer inovação ou criação. Alerta que a mudança de Governo Municipal afeta diretamente os projetos pedagógicos, que sofrem com a ausência de uma política pública que pense as especificidades da escola no campo. A autora destaca, ainda, que a limitação estrutural e institucional da gestão implica uma limitação na construção conceitual para uma Educação do Campo. Além de escola localizada no campo, a instituição que participa da pesquisa se localiza dentro de uma reserva ambiental. Esse fato também não se constitui presente nos diálogos cotidianos e práticas pedagógicas vivenciadas na instituição.

Prosseguindo, Lima (2008) chama a atenção para a importância desse fato e para a necessidade de articulações do Poder Público com a comunidade e a instituição escolar. A pesquisa destaca, em todas as discussões provocadas, a importância de saber e construir a história local, respeitando os valores e identidades da comunidade, não implicando com isso negar o urbano, mas problematizar sua relação com ele. As questões apontadas por Lima (2008) nos ajudam a pensar a importância das especificidades e particularidades de uma comunidade e os sentidos da vida e de suas produções, observando como esses sentidos se relacionam com a ação docente. Assim, como no trabalho de Lima (2008), nossa pesquisa também focaliza escolas localizadas no campo. Essas discussões nos provocam no sentido de termos um olhar atento às vivências que se articulam com a docência na Educação Infantil no Campo, Os trabalhos de Pinto (2009), Silva (2006) e Lima (2008) problematizam questões que nos ajudam a pensar a ação docente na Educação Infantil do Campo nos aspectos políticos, estruturais e conceituais que envolvem a especificidade desta pesquisa. Trazem destaques tanto para as especificidades da docência na Educação Infantil (PINTO, 2009), quanto para as especificidades do campo. Ainda nos instigam a pensar as dimensões políticas no exercício profissional das professoras da Educação Infantil (SILVA, 2006).

Nessa dialogia, seguimos agregando outros diálogos com as produções acadêmicas em diferentes espaços.

### 3.4 DIÁLOGOS A PARTIR DOS TRABALHOS DA ANPED

A partir da exploração dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, destacamos a pesquisa elaborada no GT 03 de Movimentos Sociais e Educação, na 34ª Reunião Anual, que aborda diretamente a temática da EIC, em aproximação com o cenário do Espírito Santo.

A pesquisa de Côco (2011) foi produzida em articulação com a demanda de suporte à participação do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (Fopeies) – integrando grupo de representação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) – na Reunião Técnica da Região Sudeste e no Encontro Nacional de Educação Infantil do Campo (2010). A pesquisa buscou explorar a temática integrada a uma lógica de direito à educação de todas as crianças (CÔCO, 2011).

Em nossa pesquisa, também compreendemos a Educação Infantil como direito de todas as crianças e problematizamos o trabalho docente integrado ao movimento dessa etapa do ensino na luta por uma educação de qualidade.

No movimento de organização do atendimento da Educação Infantil por parte dos municípios, percebemos diferentes configurações (CÔCO, 2011) e questionamos: quais as vinculações das diferentes maneiras de organizar a Educação Infantil e o trabalho docente? Dialogamos com o trabalho da autora pensando esse atendimento a partir da discussão dos desafios, avanços e demandas neste contexto.

A pesquisa de Côco (2011) explora as ações de formação, a atuação dos movimentos sociais na pauta da EIC e a dinâmica de atendimento desenvolvida pelos municípios. A autora apresenta alguns apontamentos a partir das ações da formação. Destaca a complexidade da luta pela garantia à educação das crianças pequenas, a necessidade de fortalecimento no diálogo da Educação do Campo e da Educação Infantil e a necessidade de pensar a especificidade da Educação Infantil articulada à Educação do Campo.

No movimento das articulações propostas, com o fortalecimento dos diálogos entre a Educação do Campo e a Educação Infantil, na lógica de atendimento às crianças pequenas, há uma mobilização ao diálogo para a organização da oferta da Educação Infantil e indicativos para a docência nesta etapa da educação no campo, considerando as condições estruturais e as relações com os processos formativos para a atuação docente.

## 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

Com o objetivo de dialogarmos com as docentes focalizando a docência e a formação das professoras da Educação Infantil do Campo, esta pesquisa ancora-se no referencial bakhtiniano (1997, 2010a, 2010b), a partir da concepção de homem constituído na/pela linguagem, na relação *dialógica* estabelecida com o outro. Reconhecemos, portanto, o homem como expressivo e em uma vivência relacional e destacamos a importância do seu pertencimento social.

Na compreensão dialógica constitutiva do homem (BAKHTIN, 2010a), relacionamos a interação dialógica presente na formação docente, no estabelecimento de relações, no agregamento coletivo e nos processos inventivos que fazem parte do exercício da profissão docente. Nesse referencial, destacamos os conceitos de *polifonia*, *dialogismo* e *excedente de visão*, que nos iluminam mais diretamente nos diálogos, e na interação com a temática e com os sujeitos.

Em diálogo com o campo da formação, focalizamos os processos formativos da docência na Educação Infantil do Campo, a partir da compreensão da formação como processo contínuo, que acontece ao longo da vida (NÓVOA, 1995), nas dimensões pessoais e profissionais, em processos coletivos e colaborativos (NÓVOA, 2009). Reconhecemos o sujeito ativo (BAKHTIN, 1997) associado e em diálogo com a concepção do exercício docente como produção de *um saber fazer próprio* (NÓVOA, 1995) de cada professor.

Integramos, nessa relação dialógica, o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2012), que compõe a temática da pesquisa.

### 4.1 APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS COM OS REFERENCIAIS

O pensamento bakhtiniano alicerça-se na relação “eu e o outro” e na dialogia pela qual se qualifica a relação essencial entre “eu” e o “outro”. O diálogo, as relações dialógicas e o dialogismo (BAKHTIN, 2010a) são fundamentais na constituição do ser humano. Na relação dialógica, entendemos as falas como enunciações, compostas em um movimento de dialogismo, em que, nos enunciados, “[...] antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros” (BAKHTIN, 1997, p. 294). É nessa interação profunda do evento enunciação e a resposta responsável/responsiva, que o dialogismo se constitui.

Articulamos essa relação entre os sujeitos, profunda e produtora de sentidos, como presente nos processos formativos vivenciados por professores e professoras. A atividade docente se apresenta integrada nas relações humanas (VIEIRA; FONSECA, 2010), assim empreendemos uma relação dialógica presente na arquitetura bakhtiniana (BAKHTIN, 1997, 2010a), presente no cotidiano do encontro de professoras com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Essa focalização visibiliza a docência na Educação Infantil associada a propostas coletivas, de partilha e parcerias. Segundo Côco (2012, p.69), o trabalho docente na Educação Infantil

[...] se articula à amplitude e à diversidade do seu papel, integrando o educar e o cuidar numa responsabilização pela criança em sua integralidade. Assim, se efetiva articulando a função pedagógica aos cuidados e à custódia. Ainda, se realiza no alargamento das interações com as crianças, com outros profissionais (tanto no interior da unidade educativa quanto com parceiros externos) e com as famílias numa demanda por proximidade e articulação. Por fim, dá-se na integração entre conhecimento e experiência, entre os saberes e os afetos.

A autora destaca o alargamento das interações entre os diferentes sujeitos que compõem o cenário educativo da Educação Infantil. Nessas interações dialógicas, encontram-se as professoras da Educação Infantil do Campo em frente à complexidade da organização ainda inicial desse atendimento.

Compreender que vivemos em interações entre “eu” e o “outro” e os “outros,” situados e em interação com um contexto social, implica também dizer que as relações dialógicas não são sempre harmoniosas e consensuais. As opiniões, posições, conflitos assumidos, respostas empreendidas em cada interação são considerados como enunciações, respostas dialógicas responsáveis (BAKHTIN, 2010b) dos sujeitos envolvidos. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 294):

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva [...]. Ao mesmo tempo, as réplicas são ligadas umas às outras.

A relação entre a enunciação, os sentidos produzidos, os endereçamentos dos dizeres e as respostas vai constituindo as relações dialógicas, o dialogismo. Não no simples fato mecânico de falar/responder logo após uma pergunta ou a fala do

outro, mas no evento do ato responsável (BAKHTIN, 2010b), da responsividade no diálogo, ancorado na visão relacional enunciada no referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1997).

No evento e na compreensão que dele se tem, emerge uma resposta, pois “[...] todo ato de compreensão implica uma resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 339), constituindo o dialogismo. É nessa relação, com suas posturas e posições, que se apresenta a docência na Educação Infantil. Côco (2012, p. 71) destaca as tensões presentes no cotidiano e constituição da Educação Infantil, dizendo:

Assim, observar uma concomitância de objetivos no cotidiano do trabalho, não sem divergências, reitera que o campo da EI se produz com diferentes lógicas numa circulação intensa de ideias e propostas, reunindo campos diversos em interação com os processos de escolarização e, conseqüentemente, com os trabalhadores ali envolvidos.

O dialogismo, como interação contínua e profunda, (re)cria, (re)produz e ajuda-nos a pensar os processos formativos e a dinâmica de professores e professoras da Educação Infantil do Campo em sua constituição dialógica. Refletimos, então, sobre o quanto as vozes sociais, legislativas e oficiais dos documentos orientadores dizem o que é ser professor ou professora da Educação Infantil e no Campo e as enunciações que os próprios docentes no exercício da profissão fazem dessa constituição.

Voltamos nosso olhar para o professor ou professora como sujeitos dialógicos (BAKHTIN, 1997). Sujeitos ativos, criativos, inventivos, com potencialidades e produtores de cultura. Entendemos que, em sua trajetória de vida, que é única e singular, concebem o mundo e o que nele está inserido em processos interativos.

Assim, reconhecemos a importância da palavra do outro na constituição das relações sociais e compreendemos o sujeito como um ser expressivo e falante (BAKHTIN, 2010a). No entendimento da constituição dialógica dos sujeitos e de suas produções fincadas na interação, buscamos o diálogo com as docentes da Educação Infantil do Campo focalizando seus desafios, avanços e demandas na ação docente na interlocução com a sua formação.

O referencial teórico-metodológico bakhtiniano nos suscita à escuta, a constituir o outro como elo participativo, a nos aproximar dos contextos e conversar com as professoras e professores, atentos às suas enunciações e aos contextos

sociais aos quais se vinculam. Ficamos alerta, também, à compreensão de uma cadeia dialógica, em que os enunciados serão constituídos com respostas a diferentes endereçamentos, em diferentes grupos sociais e com diferentes interlocutores, mesmo que quem esteja conversando naquele momento com eles seja a pesquisadora, que, na concepção bakhtiniana, não está só, pois nela estão presentes diferentes vozes sociais.

Nas relações dialógicas, buscamos, então, o cuidado no olhar, como o próprio Bakhtin (1997, p. 26-27) nos alerta:

Quantos véus, que escondem a face do ser mais próximo, que parecia perfeitamente familiar, não precisamos, do mesmo modo, levantar, véus depositados nele pelas casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo.

Colocamo-nos em posição atenta e comprometida com o olhar, especialmente considerando nossa proximidade com o contexto, os sujeitos, a temática e o lugar que ocupamos nessa relação. Assumimos a busca por cultivar uma visão não acabada, sempre com a possibilidade de um novo/próximo enunciado. Essa abordagem percebe a pesquisa como uma relação entre os sujeitos, em uma situação dialógica. No encontro com as professoras na/da Educação Infantil do Campo, procuramos conceber a multiplicidade de olhares e avançar nas discussões da docência e dos processos formativos na Educação Infantil do Campo.

No *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997), vimos a possibilidade de o outro nos trazer a complementaridade. Fomos nos constituindo de diferentes formas, na interação, na compreensão, nas respostas responsivas, nas leituras, nas enunciações e *contrapalavras*, intentando, nos sentidos produzidos.

Esse movimento interativo em nossa unicidade é que nos faz únicos e irrepetíveis. Em nossa incompletude, buscamos no outro a completude sempre provisória. No encontro com o outro, na exotopia, tentamos essa completude inconclusa. Vemo-nos, assim, pelos olhos do outro, de uma outra posição, de um modo que só seria possível do lugar que o outro ocupa. Então,

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele

próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (BAKHTIN, 1997, p. 42).

Buscamos esse excedente de visão nos encontros com as professoras da Educação Infantil do Campo, considerando a unicidade do outro. Investimos nos diversos olhares e na relação dialógica que constitui esse encontro. Sabemos que, de diferentes formas, os desafios, avanços e demandas da docência e formação nesta composição contextual serão enunciadas. Com *alteridade*, buscamos os sentidos produzidos nessa interação dialógica. Na produção, assumimos o investimento no diálogo e, por meio da singularidade e percepção do mundo, no encontro com o outro, preocupamo-nos com a originalidade do outro, pois:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Nesse movimento de nos colocar no lugar do outro e retornar ao nosso lugar, pretendemos dialogar com as docentes a partir das diferentes vozes, numa relação de alteridade e, ao mesmo tempo, compreendendo o sujeito não absoluto, mas composto por uma diversidade de vozes sociais. Entendemos, assim, que, na multiplicidade de vozes, reconhecemos enunciados dialógicos e polifônicos. Empreendemos a compreensão de polifonia como um efeito de sentido decorrente dessas vozes encontradas no universo social. Essas diferentes vozes instauram o debate dos sentidos produzidos nos dizeres, sempre povoados da “voz do outro” (BAKHTIN, 2010a).

A polifonia se define em uma multiplicidade de vozes e consciências independentes, que participam da interação sem perder sua singularidade. São vozes plenivalentes proferidas por sujeitos de seu próprio discurso (BAKHTIN, 2010a). Reconhecendo a polifonia presente nos diálogos, não afirmamos uma multiplicidade de vozes harmoniosas e sim sinalizamos as tensões presentes nos posicionamentos assumidos nos dizeres. Portanto, a polifonia está ligada com a heteroglossia.

Nesse movimento *dialógico* (BAKHTIN, 2010a), interagindo com as diferentes vozes no universo educativo, aquelas presentes no cotidiano das instituições e as das teorias e pesquisas associadas, dialogamos com a docência na Educação Infantil considerando os diversos sujeitos que compõem a categoria docente (OLIVEIRA, 2010).

A diversidade de sujeitos docentes envolvidos no processo educativo nos impulsiona a pensar nas diferentes parcerias que podem se estabelecer, na instituição escolar, com os diferentes sujeitos docentes que a compõem, sem desconsiderar, é claro, as tensões nas vivências negociativas (CÔCO, 2012).

Considerando a especificidade da Educação Infantil, focalizando a docência nesta etapa que envolve o cuidar e o educar, a interação família e escola e os saberes docentes (CÔCO, 2012), aventamos a possibilidade de uma intensificação de parcerias. Inspiramo-nos a pensar o compartilhamento, a troca e, assim, a *parceria* como possibilidade de um aspecto da docência. Focalizando a Educação Infantil do Campo, lócus de nossa pesquisa, considerando a especificidade da Educação Infantil, compreendendo a criança em sua vulnerabilidade e a organização das instituições escolares no campo que, muitas vezes, não contam com muitos profissionais, e o professor acaba por acumular funções (ARTES; ROSEMBERG, 2012), destacamos a possibilidade de uma complexidade nas relações que vão sendo constituídas no exercício da docência.

Embora considerando os diferentes sujeitos envolvidos no ato educativo como docentes, os professores e professoras são vistos como os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de se responsabilizar pelo desempenho dos alunos e crianças, instituições e do sistema educacional (OLIVEIRA, 2010). Os professores e professoras, diante das variadas atribuições assumidas pela escola na atualidade, muitas vezes se encontram em dificuldades e se sentem pouco preparados para tantas atribuições (OLIVEIRA, 2010).

A autora ainda destaca:

Em contexto de pobreza ou no meio rural, essas exigências podem ser agravadas pela ausência de estruturas sociais que têm por função garantir o bem-estar da população, tais como: postos de saúde, assistência social, lazer, cultura, entre outros espaços públicos, o que faz com que a escola seja a única agência pública local. Nessas escolas, os professores se veem obrigados a desempenhar funções para as quais não foram

preparados ou mesmo contratados. Por não existirem na maioria das escolas brasileiras profissionais que possam responder pela assistência aos alunos, os professores acabam por assumir esse papel (OLIVEIRA, 2010, s/p).

Esse contexto nos incita a considerar a complexidade envolvida que integra diferentes aspectos na composição das atividades dos professores e professoras da Educação Infantil do Campo.

A ampliação de atividades solicitada aos professores e professoras na atualidade tem obrigado a revisão de suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo (OLIVEIRA, 2010). Outro aspecto da profissão docente que, nesse conjunto de complexidade da atuação, se anuncia são os processos formativos da docência. Neste caso, destacamos algumas questões referentes à formação.

Dialogando com os estudos de Nóvoa (1995), abordamos os processos formativos, constituídos na trajetória de vida de professoras e professores, integrando elementos das vivências pessoais, elementos profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico, inventivo e colaborador.

Os professores e professoras, ao atuarem, formam e se formam em processos contínuos de elaborações de sua própria atuação, de sua constituição docente, não estática, mas dinâmica, como as interações vividas por eles. Isso não acontece em um processo individualizado, mas nos diversos encontros, seja com colegas de trabalho, seja com as crianças, seja com a comunidade nos diversos contextos em que estão inseridos.

Nóvoa (1995) tem dado ênfase a estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre os sentidos que imprimem nas relações vividas nos contextos sociais em que ensinam. Poderíamos pensar aqui nos sentidos emergentes nos vários encontros de professores e professoras nas salas de Educação Infantil do Campo, considerando os sentidos do encontro com a comunidade no campo, com seus modos e formas de fazer, saber e ser particulares, específicos de um povo; do encontro com as crianças em seus processos criativos e culturais; do encontro, como professora ou professor da própria comunidade ou de outra comunidade localizada no campo ou, ainda, um professor ou professora que resida em área urbana, dialogando com saberes próprios de um povo ou com saberes de seu

próprio grupo, se for uma professora ou professor da própria comunidade. Os processos formativos envolvem diferentes tipos de saber, que perpassam as aprendizagens que ocorrem na vivência e no encontro com as crianças e adultos, os saberes científicos e específicos da docência e os saberes do pertencimento político - pedagógico.

Pensamos, ainda, para esses encontros, nas tessituras e contribuições dos conhecimentos acadêmicos relacionados com cursos que os habilitam ao exercício da profissão com os conhecimentos das vivências, da reflexão de sua própria atuação em uma (re)elaboração de seu fazer. Emergem, nesses encontros, diálogos, trocas, compartilhamentos, processos formativos que, conjuntamente, vão desenhando os contornos dos fazeres e da constituição da docência nos espaços vividos. Segundo Nóvoa (1992, p. 28):

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

A condição humana dos professores e professoras cria e recria as relações que se configuram também em processos formativos. Para Nóvoa (1995), a formação pertence ao próprio sujeito e acontece num processo de ser, no âmbito da vida e das experiências de cada um. Assinalamos, assim, que a formação não deve ser vivenciada a partir de experiências de isolamento, de um exercício individualista, mas a partir da troca, no compartilhamento com o outro, isto é, a formação é um contínuo encontro com os *outros* e na companhia deles.

Não estamos aqui dizendo que os conhecimentos técnicos e específicos do exercício da profissão, da especificidade da ação docente, não sejam fundamentais e importantes, mas a integralidade deles e as trajetórias de vida enriquecem e trazem a dimensão autônoma do professor. Em sua ação ele seleciona formas próprias de agir, toma decisões pessoais ou profissionais, refletindo sua própria ação (NÓVOA, 1992).

Consideramos evidentemente que as escolhas dos professores e professoras, suas decisões em processos formativos (NÓVOA, 1992), embora tenham caráter autônomo, não acontecem em processos de isolamento ou confinamento. Há um diálogo permanente, uma construção dialógica na constituição do sujeito, em que a troca e a complementaridade é dada pelo “outro”.

Ao dialogar, vivenciar ações e tensões, as palavras do outro trazem sentidos à nossa vida, aos nossos fazeres, seja para concordarmos, seja para discordarmos, mas, de uma forma ou de outra, imprimem sentidos que nos mobilizam a nos posicionarmos para responder com uma assinatura (BAKHTIN, 2010b) diante de nossas escolhas. Corroborando esses pensamentos, com interface nos processos formativos, nos processos acadêmicos para habilitação à profissão, nos de formação pela vida, nos processos formativos contínuos do exercício profissional, a sensibilidade da escuta atenta ao outro que nos enuncia nos traz um excedente de visão, o olhar do outro. O olhar daquele que está em uma posição diferente da nossa faz os processos se tornarem formativos, compartilhados e sociais.

Nessa compreensão, pensamos nos encontros com comunidades/povos do campo ou famílias que vivem no campo, nas professoras e professores que atuam em instituições no campo e na instituição educativa que abriga esse espaço de compartilhamento como uma potência de formação, de processos de vida. De acordo com Nóvoa (1992, p. 26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.”

Essas reflexões nos trazem a compreensão da formação como construção coletiva e de professoras e professores como sujeitos críticos que produzem, reproduzem e (re)elaboram seus fazeres e saberes em um projeto coletivo e compartilhado com o outro.

Nos estudos de Nóvoa (2008), quando o autor traz as formas de “se sentir e ser professor”, no movimento de constituir a profissão, ele sublinha o fato de que a identidade não é um dado, “[...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16), ser e sentir-se professora ou professor da Educação Infantil do Campo. Dialoga, assim, com a ideia de pensarmos em processos identitários, constituídos nas relações e vivências propostas. Vivências essas que, muitas vezes, trazem os desejos de estar nesse lugar, e outras, indicam que estar nesse lugar se constitui como desafio, como encontro com o novo, o desconhecido. Processos que também acontecem entendendo “[...] a formação como um processo interactivo e dinâmico” (NÓVOA, 1992, p. 26).

A Educação Infantil e a Educação do Campo possuem especificidades. A Educação Infantil traz um olhar sensível e uma escuta atenta às formas particulares

de a criança ser e se expressar no mundo, nos seus interesses e saberes, assim como uma militância na luta pela efetivação dos direitos das crianças, em especial, o direito à educação.

A Educação do Campo preocupa-se com as dimensões política e hegemônica da educação, por ter um conceito próprio de sociedade e de participação do sujeito nessa sociedade, além de defender a valorização das culturas e saberes dos povos do campo.

Nesses campos de especificidades, tensões, conflitos e potências, professoras e professores vivenciam diferentes formas e maneiras de exercerem a docência na Educação Infantil do Campo.

Ao focalizarmos as especificidades da Educação Infantil do Campo, a formação continuada apresenta-se como um importante componente para discutir, refletir e dialogar sobre e com as especificidades do campo de atuação de professoras e professores. Segundo Nóvoa (2011, p.72), “O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura colectiva das melhores formas de agir”.

Como afirmam Silva, Pasuch e Silva (2012), a educação de crianças do campo, como a de todas as crianças, constitui-se em relações sociais complexas. Exige diálogos com as especificidades sociais e históricas da sua constituição, porém sem colocá-las em confinamento cultural e social, isoladas do conhecimento global. As crianças do campo são sujeitos integrados ao mundo globalizado e também fazem parte de grupos socioculturais. Pensar a formação de professoras e professores em espaços de especificidades precisa ser com os sujeitos que a compõem, com suas histórias de vida, trajetórias e saberes, uma formação que valorize as realidades e necessidades do campo, as famílias, seus saberes e os desejos das crianças.

Considerando as formas estruturais dos programas e propostas de formações, em sua maioria direcionadas por ideias e modelos hegemônicos, nos quais as formas chegam prontas para apenas serem executadas, mobilizamo-nos a pensar outras possibilidades para as propostas de formações. Pensamos em processos formativos que dialoguem com professores e professoras, considerando as especificidades da Educação Infantil e a Educação do Campo.

Nesse espaço de tensões, lutas e afirmações, os conhecimentos acadêmicos, pessoais e profissionais dialogam e se complementam. Não podemos

dizer que, ao sair da universidade, os professores e professoras estão prontos e prontas, mas a complementaridade dos saberes vai acontecendo em uma ação compartilhada no exercício da profissão. A integralidade dos saberes e as relações no exercício da profissão são dispositivos de formação e de (re)elaboração dos saberes.

A seguir, trazemos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa pesquisa, apresentando nossos caminhos e procedimentos metodológicos, priorizando a discursividade dos docentes da Educação Infantil do Campo.

#### 4.2 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste tópico, propomo-nos a apresentar o referencial teórico-metodológico e com ele dialogar, na expectativa de (BAKHTIN, 1997) que esse procedimento nos ajude nas compreensões dialógicas e na percepção do “quadro polifônico” que emerge da atuação docente<sup>10</sup> na Educação Infantil realizada em escolas do campo, articulado aos procedimentos a que esse referencial teórico-metodológico nos remete no desenvolvimento da pesquisa.

A complexidade que emerge da dinâmica docente e da formação vivenciada que acontece nas interações entre a vida e a profissão (NÓVOA, 1995) mobiliza-nos a uma abordagem metodológica que se aproxime das relações dos sujeitos, do contexto e de ambientes constituídos nas subjetividades que compõem as relações.

Considerando as características fundamentais da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desenvolvemos uma abordagem qualitativa exploratória, observando o caráter inicial da temática da Educação Infantil ofertada no campo (BARBOSA et al., 2012). Um dos objetivos que envolvem uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Como toda pesquisa, este trabalho envolve também diálogos com as produções já existentes, pois, mesmo que existam poucas referências sobre o assunto pesquisado, sempre há alguma produção e/ou a própria vivência dos sujeitos com o problema ou situações semelhantes que integram cadeias dialógicas com a temática (BAKHTIN, 1997).

---

<sup>10</sup> Chamamos aqui professoras no feminino, considerando que toda as participantes da pesquisa eram do sexo femenino.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), na pesquisa qualitativa, as questões são “[...] formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Sendo assim, procuramos nos aproximar do cotidiano vivido pelas professoras, vivenciando a possibilidade de participar, em alguns momentos, das complexidades e condições concretas que se apresentam a docência na Educação Infantil do Campo.

Investimos em procedimentos que nos permitissem estar presente em alguns dos diferentes lugares em que se efetivam os papéis sociais e institucionais assumidos pelas professoras. Foi na convivência, no diálogo, na parceria e na trajetória com os sujeitos da pesquisa que buscamos a construção do caminho percorrido.

Acreditamos que sujeito pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, juntos se constituem, à medida que ambos se complementam, confrontam, tencionam, somam, enfim, se encontram. Tanto o sujeito participante fala ao pesquisador iniciante, quanto o sujeito pesquisador iniciante fala ao sujeito participante. Foi nessa relação dialógica entre ambos que se pautou o desenvolvimento desta pesquisa. Buscamos, dessa forma, realizar procedimentos que nos possibilitassem o diálogo constante.

Integramo-nos às características da pesquisa qualitativa, partilhando os seguintes procedimentos: inicialmente, realizamos contato com a Secretaria de Educação apresentando os objetivos e procedimentos do estudo apresentando o Termo de Autorização para realização da pesquisa. Logo após, apresentamos os objetivos e procedimentos da pesquisa às professoras, pedagogas e técnicas da Seme. Assim, prosseguimos com observação nas escolas; aplicação de questionários e entrevistas individuais semiestruturadas a professoras, pedagogas e técnicas da Seme; entrevista coletiva com professoras e pedagogas; e observação nos encontros de formação continuada.

Foram realizadas, então, observações durante o horário letivo em 13 instituições que atendem à Educação Infantil do Campo, no município de Itapemirim, 13 entrevistas individuais semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil que atuam nas instituições no campo, observação em três encontros de formação continuada e a finalização da Formação Continuada com observações em diário de campo, uma entrevista semiestruturada coletiva com professoras e pedagogas participantes da pesquisa, três entrevistas semiestruturadas individuais com técnicos

da Seme. Perfazemos o quantitativo, em horas, de nossas atividades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo das atividades desenvolvidas

Atividades	Carga horária	Instituições	Sujeitos
Observações nas instituições	52h	13	26 <sup>11</sup>
Entrevista Coletiva	2h15min	10	8
Entrevistas Individuais	20h40min	13	22
Observação em encontro de formação	16h	30	22 <sup>12</sup>
Total	90h55min	-	

Nessa perspectiva metodológica, inserida na concepção dialógica da construção do homem, compreendendo que o ser humano se constitui na e pela linguagem (BAKHTIN, 2010a), priorizamos todos os momentos de encontro e também relações e diálogos estabelecidos mais diretamente com os participantes da pesquisa, mobilizados por ações próprias da pesquisa. Nessa integração, consideramos as aprendizagens e trocas que permitiram flexibilizar as propostas iniciais da pesquisa e propor novos caminhos para ampliar a compreensão do contexto do estudo.

Para fins de organização, este tópico está estruturado em três focos que abordaremos a seguir o contexto local da pesquisa; os participantes da pesquisa: escolas e sujeitos envolvidos; e o trabalho de campo: acesso e instrumentos da pesquisa.

#### 4.2.1 O contexto local da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, o contexto, história e trajetórias das ações em que ocorre a pesquisa são características fundamentais (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que ajudam a compreender melhor as ações. No caso desta pesquisa, os modos de vida, condições de trabalho, relações estabelecidas, opções e escolhas feitas no

<sup>11</sup> Consideramos neste quantitativo, as professoras, a coordenadora (quando havia) e as funcionárias de apoio responsáveis pela limpeza e alimentação presentes nas instituições. Em função do contexto de observação, assinalamos a presença das crianças, dos profissionais do ensino fundamental, das famílias ou membros da comunidade que em diferentes momentos iam compondo o contexto de observação.

<sup>12</sup> Na observação focalizamos mais especificamente os sujeitos de pesquisa, mas, nesses momentos este grupo integrava um coletivo de aproximadamente 120 pessoas.

cotidiano do exercício da docência na Educação Infantil do Campo são fundamentais. Valorizamos os contextos, principalmente por visibilizarmos a docência da Educação Infantil do campo, reconhecendo as especificidades e a diversidade de organizações do ensino que há nesse contexto.

Consideramos as especificidades que as legislações/orientações curriculares (BRASIL, 2002, 2008, 2009a) e que alguns estudos (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012) têm apresentado, aproximando-se das questões da docência e formação nesse lugar de produções, lutas e especificidades que dialogam diretamente com o exercício docente.

Pensando nos desafios, avanços e demandas nesse contexto, buscamos um olhar sensível ao lugar em que ele acontece. Observamos os sentidos que compõem a docência na Educação Infantil, as condições em que ela ocorre e as suas especificidades na organização da oferta no campo, principalmente ao considerarmos a estrutura organizativa dessa escola que, muitas vezes, mobilizam diferentes formas de fazê-lo.

Desse modo, reconhecendo a importância dos contextos que compõem a dinâmica da docência na Educação Infantil do Campo, procuramos, primeiramente, trazer um panorama do município de Itapemirim, onde ocorre a pesquisa, um pouco da estrutura e funcionamento das instituições envolvidas na pesquisa e uma caracterização inicial dos sujeitos.

#### **4.2.2 O município de Itapemirim**

A pesquisa dialoga com a docência e a formação na EIC indicando desafios, avanços e demandas a partir da experiência do município de Itapemirim, que fica localizado ao sul do Estado do Espírito Santo. Itapemirim é um município da na Microrregião Litoral Sul juntamente com os municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Rio Novo do Sul, Marataizes, Piúma e Presidente Kennedy, que compõem a mesorregião sul capixaba.

Itapemirim está a 115km da Capital capixaba e faz limite com Cachoeiro de Itapemirim, Rio Novo do Sul e Atílio Vivácqua, a oeste; Piúma, ao norte; Iconha, a noroeste; Marataízes, a leste; Presidente Kennedy, ao sul, conforme podemos visualizar no mapa a seguir.

Mapa 1 – Localização do município de Itapemirim na região Sul



Fonte: Ministério Público Estadual (2005).

O município de Itapemirim é constituído politicamente por cinco distritos: Vila de Itapemirim (Sede), Itaipava, Itapecoá, Piabanha do Norte e Rio Muqui, (APÊNDICE C) e conta hoje com uma população de 30.988 habitantes.

Observamos a composição da população e destacamos que está organizada em 19.330 habitantes na área urbana e 11.658 habitantes em área rural e, ainda, conta no seu quadro demográfico com 15.535 homens e 15.453 mulheres na organização populacional por sexo (CENSO, 2010). Percebemos assim, que grande percentual dessa população vive no campo, possibilitando-nos aventar a demanda por oferta de Educação Infantil do campo presente no município.

Anteriormente à criação do município de Cachoeiro de Itapemirim, o município de Itapemirim abrangia todo o sul do Estado do Espírito Santo até a fronteira com Minas Gerais. Ocupa, justamente, a região do baixo rio Itapemirim que, com seu afluente, o rio Muqui do Norte, tem importância decisiva na vida socioeconômica da região.

De acordo com dados do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), a estrutura fundiária do município está distribuída em propriedades consideradas minifúndios – propriedades pequenas (de

1 a 4 módulos fiscais), médias (de 4 a 15 módulos fiscais) e grandes propriedades (mais de 15 módulos fiscais), e que são classificadas conforme os critérios do instituto pelo sistema de módulos fiscais, em que cada módulo fiscal equivale a 18 hectares. Na base econômica do município, destacam-se, no setor agropecuário, a produção da cana-de-açúcar, a fruticultura, olericultura e bovinocultura, com principalmente a pecuária leiteira e a produção do gato de corte. No setor da indústria, destacam-se a produção de açúcar e álcool, de cerâmica vermelha e da pesca.

Historicamente, a economia de Itapemirim foi predominantemente movimentada pelo cultivo de cana-de-açúcar e transporte com a linha férrea que havia no município. Hoje é bastante conhecido também pelo litoral com suas belas praias.

Atualmente, a produção de cana-de-açúcar ainda é importante, ao lado da produção de leite e da pesca, mas outras atividades vêm ganhando relevância, por exemplo, o turismo, no entanto, dada a estrutura fundiária do município, ele se mantém produtivo no setor da agricultura e da pecuária.

Itapemirim é destaque na pesca e exportação de atum e dourado no Espírito Santo, embora. Em sua diversidade cultural e extensão territorial, estão presentes diferentes formas de produção econômica.

O município possui uma extensão territorial de 562km<sup>2</sup>. A sua geografia é bastante ampla, com a maior parte dos distritos distantes do centro, caracterizados como área rural.

Apenas um distrito, que compreende o litoral do município, apresenta um desenvolvimento mais urbano, com expansão do comércio e serviços. As demais regiões se desenvolvem de diferentes modos com incentivos à agricultura familiar, mantendo suas características do campo.

#### **4.2.3 Aproximação dos movimentos de organização da Educação Infantil no município de Itapemirim**

A Educação Infantil, conforme as legislações (BRASIL, 1996, 2008, 2009a, 2009b, 2009c), é um campo com alterações recentes, portanto em construção, que se organiza e vem delimitando suas atribuições e objetivos. Diante das mudanças na legislação, os entes federados também se organizam para cumprir as novas determinações legais.

No município de Itapemirim, as instituições para atendimento à faixa etária da Educação Infantil, até aproximadamente o ano de 2004, eram de responsabilidade do setor de ação social. No ano de 2005, acontece a transição da responsabilidade da Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação, ano também em que a Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim se torna exclusivamente responsável pela educação. Anteriormente, existia uma única Secretaria responsável pela educação, cultura, esporte e lazer. Essa mudança torna-se um marco nas políticas municipais de atendimento às crianças de zero a seis anos. Ao assumir a responsabilidade quanto à oferta e atendimento da Educação Infantil na rede municipal, a secretaria Municipal de Educação identifica-se da necessidade de organização do atendimento e provimento de vagas. Antes havia poucas instituições que se destinavam ao atendimento das crianças pequenas, aproximadamente quatro instituições. O atendimento da pré-escola em alguns casos acontecia em instituições que também ofertavam o Ensino Fundamental. Para a organização do atendimento dessa faixa etária, fazia-se necessário um planejamento das ações e demandas urgentes. O momento de construção do Plano Municipal de Educação (PME) do município foi importante e ajudou a construir um diagnóstico e um planejamento quanto a esse atendimento.

No ano de 2007, o município de Itapemirim elaborou o seu Plano Municipal de Educação (PME), com o título “Planejar para Educar”. Na seção destinada à Educação Infantil, o documento afirma o compromisso educativo da Educação Infantil e ressalta a importância de o profissional da Educação Infantil ser um professor com a formação exigida por lei (BRASIL, 1996), além de destacar a indissociabilidade entre cuidar e educar na função do professor (ITAPEMIRIM, 2007).

Nos estudos vinculados à elaboração do PME do município, também se apresentou um diagnóstico enfatizando a necessidade de ampliação de vagas, principalmente na Educação Infantil, melhorias na infraestrutura e a preocupação com a formação dos professores (ITAPEMIRIM, 2007). Nesse contexto, já se mobilizavam discussões acerca do provimento de vagas.

Percebemos um movimento, por parte do Poder Público, para a organização da Educação Infantil de forma que atenda com melhor qualidade às crianças. Embora haja empreendimentos e esforços na organização dessa etapa da Educação Básica pelo Poder Público, muitos desafios também constituem essa

trajetória. A implementação do PME, com os projetos que viabilizam o alcance dos objetivos apresentados no documento, por exemplo, ainda se constitui uma meta a ser realizada.

No ano de 2009 foi incorporada ao organograma da Seme uma gerência específica para Educação Infantil. Até aquele momento a Educação Infantil tinha gestão vinculada ao Ensino Fundamental. A criação da gerência específica expressa o desejo municipal de organizar o atendimento da Educação Infantil.

Uma das propostas enunciadas no PME, a Meta 5, que define a necessidade da elaboração de uma política própria da/para a Educação Infantil do município, foi cumprida com a construção da Proposta Pedagógica, Curricular da Educação Infantil de Itapemirim (PPCEI).

A PPCEI do município foi construída coletivamente, com a participação de representantes de diversos campos de atuação na Educação Infantil, como: diretor, supervisor pedagógico, coordenadores, professoras, técnicas da Seme, representante do ensino fundamental, representante de professor de crianças de zero a três anos, de quatro e cinco anos, professor das escolas que ofertam a Educação Infantil do Campo, com a participação dos responsáveis pelas crianças, as crianças e servidores administrativos das escolas. O documento foi construído nos anos de 2011 e 2012 e foi socializado, em sua versão final, no encerramento da Formação Continuada de professoras da Educação Infantil do município de Itapemirim, em dezembro de 2012.

O município de Itapemirim, no ano de 2012, teve sua rede organizada com seis creches (atendendo crianças de 0-3 anos), quatro Centros Municipais de Educação Infantil (atendendo crianças de 0-6 anos), onze Escolas Municipais Pluridocentes de Ensino Fundamental, doze Escolas Municipais Unidocentes de Ensino Fundamental, nove Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e uma Escola Municipal Ensino Fundamental, totalizando assim, 43 instituições/escolas na composição da rede de ensino municipal no ano de 2012. Do quantitativo de 43 instituições/escolas que compõem toda a rede, 32 ofertam a Educação Infantil em diferentes organizações e, destas 32 instituições, 13 oferecem Educação Infantil em escolas localizadas no campo.

A passagem da Educação Infantil da assistência social para a responsabilidade da educação e a elaboração desses dois documentos, PME e PPCEI do município falam-nos de uma caminhada na construção da Educação

Infantil no município. Uma trajetória que está se constituindo dado o caráter recente das mobilizações e organizações. Entendemos que, nesse processo de constituição e planejamento, é fundamental a mobilização de estudos e debates no fortalecimento das políticas públicas. Conhecer esse percurso contribui para nosso *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997), o qual nos ajuda a *ver* os sujeitos e a *dialogar* com eles, considerando sua história e observando que são situados socialmente em um contexto específico.

#### 4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ESCOLAS E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Com base no referencial teórico-metodológico bakhtiniano, compreendemos os participantes da pesquisa como sujeito que,

[...] como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 1997, p. 403).

Buscamos essa configuração dialógica em todos os procedimentos metodológicos da pesquisa, investindo na escuta atenta, nas enunciações e responsabilidades (BAKHTIN, 2010a) de cada sujeito participante. Os relatos, diálogos, questionamentos, silêncios, expressões, em cada evento, foram importantes. Procuramos compreender, nos sentidos e vivências dos contextos, a docência na EIC.

Nossa proposta pautou-se, dessa forma, na busca de dialogar com os sujeitos reconhecendo sua história, sua constituição a partir da linguagem, nos muitos encontros vividos em suas trajetórias. Efetivamos também um *encontro* como *acontecimento* do conhecimento *dialógico* (BAKHTIN, 1997). Em uma construção compartilhada de saberes, entramos e retornamos ao campo.

No período da realização das entrevistas e aproximação exploratória na abordagem da docência na Educação Infantil do Campo, as escolas envolvidas na pesquisa estavam no exercício do ano letivo de 2012.

Estiveram incluídas 13 escolas municipais (unidocentes e pluridocentes), que atendem à Educação Infantil no campo do município de Itapemirim (APÊNDICE C), envolvendo, assim, dez<sup>13</sup> professoras regentes, uma professora

---

<sup>13</sup> Referimo-nos a um universo de dez professoras, embora treze escolas estivessem envolvidas, porque duas professoras atuam em duas escolas diferentes, em turnos inversos. Sendo assim, são dez professoras

multidisciplinar<sup>14</sup>, seis pedagogas que atuam na Educação Infantil nessas escolas e as três técnicas da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim que acompanham as referidas instituições.

As escolas do município que participaram da pesquisa ficam localizadas no campo e guardam similaridades na estrutura física e material entre elas. Dada essa similaridade, é possível apresentar uma caracterização das instituições. Sendo assim, quanto à caracterização das instituições do campo participantes da pesquisa, descritivamente podemos destacar que possuem, em sua maioria, duas salas de aula médias, que atendem ao Ensino Fundamental e a Educação Infantil em turnos diferentes. As salas possuem organização de espaços para a exposição das atividades em varais, que ficam nas paredes da sala, assim como cartazes e outros materiais que são compartilhados com as turmas do outro turno (que nem sempre são da Educação Infantil). Também há cantinhos organizados para leitura, projetos, pesquisas que estão sendo trabalhadas, e as próprias crianças informam os objetivos e propostas da estrutura disposta. Percebemos uma interação e participação das crianças na configuração dessa organização, possibilitando uma contextualização de suas vivências.

Em alguns casos observamos que também ficam nas salas de referência das crianças alguns equipamentos da escola (por falta de outro espaço para guardá-los com segurança), como *freezer*, filtro, bebedouro e um brinquedo de parquinho em PVC. Nas instituições em que há essa disposição dos materiais, percebemos uma mobilização dos sujeitos com proposições diferenciadas para vencer os desafios implicados nessa dinâmica. Em algumas instituições sinalizavam até previsão de reformas e ampliação das escolas atendendo a essas e outras necessidades. O contexto de expansão da oferta da Educação Infantil e a necessidade de atendimento às crianças na primeira etapa da Educação Básica desencadearam no município um atendimento imediato e sem tempo e

---

atendendo a doze escolas. Elas participaram da pesquisa considerando os dois contextos nos quais estão inseridas. Em uma das escolas, só houve participação da supervisora pedagógica porque a professora sofreu um problema referente à saúde e precisou se afastar repentinamente. Assim, contabilizamos treze escolas e doze professoras regentes. No total, referimo-nos a treze professoras, porque uma professora multidisciplinar também participou da pesquisa.

<sup>14</sup> Professora multidisciplinar refere-se a uma professora que trabalha nas escolas em área rural, com as temáticas artes, recreação e agricultura. No momento da pesquisa, essa experiência estava iniciando no município. Foi implantada em atendimento à Lei Federal nº 11.738/2008 que, dentre outras normatizações, estabelece 1/3 da jornada de trabalho para planejamento. Sendo assim, a professora multidisciplinar, uma vez por semana, trabalha com a turma, com todas as temáticas sob sua responsabilidade, oportunizando tempo de planejamento à professora regente de classe, fato que será tratado neste tópico.

planejamento para uma estrutura pensada especificamente para as etapas que se destinam as escolas. O movimento de (re)elaboração dessa oferta parece estar ocorrendo a partir da interlocução entre sujeitos que vivenciam mais diretamente o atendimento e os profissionais responsáveis pela gestão.

As escolas possuem uma cozinha que dispõe de um espaço físico, com pia, fogão e prateleiras/armários para panelas, vasilhas e merenda escolar. Também conta com uma área aberta, acimentada e com piso que, de diferentes modos é utilizada, tanto para o horário do recreio/intervalo como para alguma atividade recreativa.

A maioria das escolas não possui um lugar construído especificamente como refeitório. Há um lugar organizado nas instituições com mesa e cadeiras ou um banco comprido, utilizado como refeitório. Em algumas instituições, a área ao redor da escola é aproveitada durante o recreio para brincadeiras livres, onde as professoras olham e orientam as crianças quando identificam algum comportamento que julgam oferecer risco para elas. As escolas ficam, em média, a 20km da sede do município.

Quando falamos em escolas localizadas no campo, podemos nos projetar a espaços amplos e a uma aproximação com o sentido de liberdade, no que tange a correr, pular e brincar. No entanto, as escolas no campo participantes da pesquisa nem sempre apresentavam espaços internos mais amplos (quadra, ginásio, salão, auditório ou semelhante) e algumas instituições tinham dificuldades de utilizar os espaços externos. Esse fato em alguns momentos se apresentava como desafio no contexto de realização das atividades integradoras desenvolvidas com as crianças. Em sua maioria, utilizam o espaço ao redor ou próximo das instituições em dias comemorativos (Semana da Criança, do estudante, acolhimento) ou quando há uma atividade diferenciada (piquenique, aula de campo relacionada com animais, plantas, projetos...). Um dos aspectos complicadores nessa questão é o fato de as instituições ficarem localizadas perto de estradas e rodovias, o que acaba gerando uma apreensão, por parte das educadoras, quanto à segurança das crianças para brincar fora dos limites da escola. Isso nos mobiliza a pensar as diferentes dinâmicas criadas pelas docentes de acordo com os espaços escolares em atendimento à necessidade de movimento e de atividades que envolvem brincadeiras específicas da Educação Infantil.

Quanto ao quadro profissional que compõe o atendimento às crianças nas instituições do campo participantes da pesquisa, observamos que o atendimento é realizado empreendendo: professoras<sup>15</sup> nas atividades pedagógicas na relação direta com a criança nas salas de referência; uma servidora de apoio, responsável pela limpeza e pela merenda escolar; e uma pedagoga que atende a um núcleo (composto normalmente por 2 a 5 escolas) de escolas no campo. Nas escolas em que há necessidade de transporte escolar, compõem o grupo também o motorista e a acompanhante do transporte.

Durante a interação dialógica com as participantes nas instituições, havia uma experiência nova acontecendo justamente naquele momento, que era a integração ao quadro profissional das instituições de uma professora multidisciplinar, possibilitando a organização e cumprimento da carga horária do professor destinada ao planejamento e estudos, em atendimento à Lei Federal nº 11.738/2008. Essa professora é contratada por meio de processo seletivo e tem como exigência, para pleito do cargo, a formação no Curso de Pedagogia. Ela trabalha no Ensino Fundamental e na Educação Infantil em dias separados, conforme seu horário semanal. A professora multidisciplinar atua na sala da Educação Infantil uma vez por semana em tempo integral, enquanto a professora regente da turma, nesse dia, permanece na escola, planejando suas ações, algumas vezes, acompanhada pela pedagoga. Essa organização, nas escolas do campo, apresentou-se como uma conquista para as professoras, a escola e as crianças, pois esse tempo anunciava-se como novas possibilidades de pensar a organização da instituição, o que se constitui uma novidade em meio à pesquisa.

Inicialmente, não focalizamos a pesquisa integrando as professoras multidisciplinares. Primeiro, porque se constituía uma experiência nova, logo era uma organização que surgia em meio à pesquisa, não podendo ser vislumbrada anteriormente. Segundo, considerando que é uma organização nova em meio à sua implementação, agregando elementos específicos dessa dinâmica que, neste momento, não se apresentava objeto da pesquisa. Apesar de não ser foco direto da nossa investigação, já que dialogamos com as professoras regentes da sala, com uma vivência mais estável na docência no campo, uma professora multidisciplinar participou da pesquisa, por vontade própria e manifestação intensa do desejo de

---

<sup>15</sup> Nas 13 escolas participantes da pesquisa, havia somente uma sala de EI por turno funcionando. Sendo assim, as professoras da EI eram apenas uma por escola e turno.

falar sobre sua vivência. Como já afirmamos, nossos planejamentos eram ajustados no encontro com o outro, em uma constituição dialógica em respeito ao “outro”. Sendo assim, agregamos novos olhares à docência na Educação Infantil no Campo, a partir dos dizeres de uma professora multidisciplinar.

As escolas participantes atendem às crianças da Educação Infantil na faixa etária de quatro e cinco anos, e todas elas ofertam apenas uma turma de Educação Infantil (às vezes única turma na escola, às vezes única por turno) que chamam de turma mista. Turma mista refere-se, nesse caso, a uma turma que integra o Grupo 5 (crianças de 4 anos) e o Grupo 6 (crianças de 5 anos) em uma das salas da instituição.

O quantitativo de matrículas nas salas que atendem à Educação Infantil variou em média entre 17 e 23 crianças por sala no ano letivo de 2012. Das 23 escolas de Ensino Fundamental, unidocentes e pluridocentes, localizadas no campo do município de Itapemirim, 13 ofertam a Educação Infantil, com a abertura de pelo menos uma turma de Educação Infantil na instituição. Nas 13 turmas de Educação Infantil localizadas no campo, e cujas professoras participaram da pesquisa, são atendidas ao todo aproximadamente 200 crianças na faixa etária de quatro e cinco anos.

Em algumas instituições envolvidas, como já sinalizamos, a sala utilizada pela Educação Infantil é também usada pelo Ensino Fundamental em turnos diferentes. Essa dinâmica necessita de um compartilhamento de espaço da sala e da mobília, o que mobiliza pensar diferentes formas no atendimento das especificidades das etapas de ensino em questão, assim como articulações e aproximações.

As crianças que frequentam essas instituições, em sua maioria, utilizam transporte escolar intracampo, destinado apenas às crianças em percursos entre as comunidades do campo, com a finalidade de trazê-las das comunidades mais próximas até a escola. Mesmo se deslocando apenas no campo e entre comunidades próximas, há crianças que chegam a percorrer de 5 a 12km no transporte escolar, embora não seja a maioria.

As escolas participantes da pesquisa pertencem a núcleos pedagógicos que, como já explicamos, são escolas que geograficamente ficam mais próximas entre si facilitando o acompanhamento. O município estrutura uma organização de forma que cada pedagoga acompanhe um núcleo de escolas, ficando durante toda a

semana nas instituições e comunidades (trabalham um dia e cada instituição). Essa organização diferenciou-se da anterior, quando o acompanhamento pedagógico era realizado por pedagogas da Secretaria Municipal de Educação, que iam até as instituições em momentos pontuais. Esse foi um investimento no esforço de um acompanhamento pedagógico mais próximo ao contexto de cada instituição. O núcleo não é composto unicamente por escolas que atendem à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, mesmo porque as 13 escolas de nossa pesquisa trabalham com duas etapas de ensino. As 13 escolas que participam da pesquisa não fazem parte de um mesmo núcleo. Pelo contrário, estão distribuídas entre oito núcleos de diferentes regiões dos distritos do município (APÊNDICE D).

A dinâmica dos núcleos de atendimento pedagógico, na perspectiva do município, considerando as questões organizativas, também contribui com a proposta de manter abertas nas comunidades as escolas, procedimento diferente da nucleação, que é uma proposta de investir em uma única escola, localizada geograficamente no centro de um conjunto de comunidades, e reunir todas as matrículas da região (núcleo) nessa única instituição. A nucleação de escolas se trata de outro processo e implica, de imediato, fechamento nas comunidades de escolas com quantitativos pequenos de matrícula, transporte das crianças para outras comunidades fazendo com que percorram distâncias ainda maiores, desvinculação da comunidade e necessidade de adequação de espaço físico que nem sempre ocorre. Essa organização provoca um distanciamento da comunidade com a escola. Dessa forma, manter as escolas menores em funcionamento é uma conquista importante para as populações do campo e, neste caso, para as comunidades de Itapemirim.

Os núcleos de atendimento pedagógico, dinâmica do município de Itapemirim, não são sinônimos de nucleação. Esses núcleos reúnem as escolas em uma perspectiva de atendimento pedagógico (um mesmo pedagogo para atender a diferentes escolas em diferentes comunidades), já que o Poder Público apresenta dificuldades em manter muitos profissionais em escolas do campo, uma vez que a matrícula se apresenta em quantitativo menor em relação às escolas urbanas. Enfatizam a necessidade de investimento em políticas públicas que possibilitem a organização das instituições do campo.

Os sujeitos da pesquisa foram em 100% do sexo feminino, envolvendo professoras regentes, professora multidisciplinar, pedagoga do núcleo e equipe

técnica da Seme. Contabilizamos, então, um total de dez professoras regentes, considerando que duas delas atuam em duas escolas diferentes, em turnos alternados, uma professora multidisciplinar, seis pedagogas de núcleo, uma que trabalha em dois núcleos em turnos diferentes e três técnicas da Seme que acompanham essas escolas.

Com referência a algumas características das participantes da pesquisa, destacamos que 85% delas, no exercício do cargo de professora regente, são moradoras do campo, que nem sempre é na mesma comunidade em que atuam como professoras, às vezes é uma localidade próxima. No caso das técnicas da Seme, das três participantes, duas moram também no campo; e quanto às pedagogas, das seis participantes, duas residem no campo.

No que se refere à formação, observamos que, das 22 respondentes, somente uma não possui curso superior, seis têm curso superior e 15 fizeram também pós - graduação. Destacamos também que aproximadamente 72,7% das participantes da pesquisa têm dois anos ou mais de atuação profissional na Educação Infantil no campo. Dessas 72,7% das professoras, 27% apresentam o equivalente a dez anos ou mais de atuação na Educação Infantil no Campo.

Os dados nos acenam um panorama em que a formação em nível superior dos profissionais atuantes na Educação Infantil no Campo vem se efetivando em maior proporção. Em análises posteriores, mais aprofundadas, com cruzamento de dados percebermos quais as possíveis nuances dessa formação e a relação com os contextos de atuação docente.

#### 4.4 TRABALHO DE CAMPO: ACESSO E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa, abordando a docência e a formação na EIC, relaciona-se com a complexidade e especificidade dos contextos, cultura e modos de vida dos envolvidos nos processos; relaciona-se com as condições físicas e estruturais em que esse trabalho acontece, as dinâmicas do cotidiano desse atendimento, dos sentidos que são produzidos pelas professoras no exercício do trabalho, com as discussões do campo da Educação Infantil e da Educação do Campo que se entrelaçam e dialogam na/com a constituição dessa docência.

Neste item, dedicamo-nos a dialogar com os processos vividos relativos à entrada/retorno ao campo. Referimo-nos a retorno ao campo por ser esse o nosso lugar de atuação profissional, onde ficamos e participamos de diferentes formas de

atuação profissional, nos últimos cinco anos profissionais, e agora retornamos para a realização da pesquisa.

Propomo-nos trazer o detalhamento do acesso ao campo na perspectiva de pesquisadora, enfocando as questões éticas da pesquisa, as formas como ocorreram as entrevistas, a aplicação dos questionários, a entrevista coletiva e as observações e aproximação realizada nas escolas e encontros de formação.

#### 4.5 O RETORNO/ENTRADA AO CAMPO

Para a realização desta pesquisa, conforme a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), que compreende que o homem se constitui na e pela linguagem, os diálogos e conversas foram fundamentais na constituição da relação dialógica estabelecida entre os sujeitos e a pesquisadora. Nessa perspectiva metodológica, como procedimentos da pesquisa, utilizamos: observação, entrevista individual, entrevista coletiva e questionário, compondo uma dinâmica de conversas no decorrer da pesquisa.

A ação metodológica foi compreendida e interligada como um processo de imersão ao campo de pesquisa, bastante intenso. Um mês de partilha de vivências com muito trabalho conjunto. Esta pesquisadora deslocava-se de sua cidade até o município da pesquisa e passava todo o dia em contato com os diferentes sujeitos envolvidos. Neste período de imersão no campo, estivemos todos os dias da semana com os sujeitos, incluindo alguns sábados, quando eram realizadas as formações de professores para a Educação Infantil.

O momento de entrada no campo se configurou como imprescindível para a configuração da pesquisa. Vínhamos trabalhando as questões de delineamento e aprofundamento do projeto ao longo do primeiro semestre de 2012, momento da entrada no Mestrado. No segundo semestre, período em que o País vivia seu processo eleitoral, tivemos conhecimento de novas propostas para a organização estrutural das escolas do município e precisávamos de estabilidade dos docentes e técnicos no acompanhamento das escolas localizadas no campo para a realização da pesquisa.

Consideramos, assim, que esse momento seria o mais indicado para a realização da pesquisa, ainda em 2012, com a configuração estabilizada dos docentes envolvidos com atendimento às escolas no Campo. Avaliamos também

que seria o melhor momento de acesso ao campo e clareza quanto à docência, tendo em vista a estabilidade e construções das equipes da Seme e das escolas, e as relações estabelecidas entre e com o grupo. Uma nova organização das escolas e processos de conhecimento e adaptação de novas equipes poderia interferir diretamente na pesquisa.

Na inserção intensa no campo de pesquisa, propondo compreender a docência e a formação na EIC, identificando desafios, avanços e demandas, as etapas foram assim realizadas.

Em um primeiro momento, foi estabelecido um contato telefônico com a Secretaria de Educação, marcando um horário para apresentação da pesquisa. Solicitamos consentimento para apresentação da proposta aos possíveis participantes, que seriam as docentes que atuavam na EIC. O encontro foi realizado na Seme e houve a autorização escrita da secretária de educação para efetivação da pesquisa na rede de ensino, acesso para conversa com a equipe da Seme, professores, pedagogas e também disponibilização de documentos ou informações oficiais.

Pretendíamos uma relação dialógica com os sujeitos da pesquisa, em que acontecesse uma interação e uma escolha por participar do trabalho. Buscamos, assim, apresentar a proposta a cada professora da Educação Infantil no Campo, pedagogas das escolas, técnicas da Seme que acompanham essas instituições, fazendo um convite à participação. Após a manifestação de desejo de participar do estudo, assinariam um Termo de Consentimento Livre escrito (APÊNDICE E).

Em um segundo movimento, realizamos, então, a apresentação a partir de uma conversa, expondo o projeto à equipe da Seme que acompanha as escolas vinculadas à pesquisa. Esse foi um momento de muita alegria, pois as professoras demonstraram muita satisfação com a realização da pesquisa, enfatizando que traria visibilidade ao trabalho docente desenvolvido no campo.

A partir de várias informações da equipe da Seme, quanto a horários e organização do calendário letivo, foi construído um quadro (APÊNDICE F) relacionando todas as escolas do município que atendem à Educação Infantil no Campo, turno de funcionamento da Educação Infantil, turmas atendidas e o quantitativo de crianças, assim como nos foi disponibilizado o telefone, e-mail e o nome dos professores que nesses estabelecimentos atuavam.

Com esse quadro, inicialmente montamos um cronograma (APÊNDICE G) para também apresentar a cada professora e fizemos convite para participação na pesquisa.

O terceiro momento se constituiu em conversa com cada professora. A proposta era ir até à escola, conversar com a professora e lá permanecer, quando autorizada, durante o período da aula. Esse momento seria de observação em uma aproximação ao contexto da docência, no reconhecimento da dinâmica dessa docência e agendamento posterior para as entrevistas.

Como estávamos em um campo dinâmico, vivo e compartilhado, nosso cronograma precisou ser alterado várias vezes, levando em consideração os contextos vividos e os sujeitos. Em algumas ocasiões, por questões relativas às chuvas, que nos impediam de ter acesso a algumas escolas, e outras, pelas dinâmicas da instituição, ligávamos antes de ir à escola e, assim, algumas vezes nos pediam para trocar o dia da visita. Os pedidos respeitosamente eram atendidos.

Logo após a conversa com a secretária municipal de Educação e a equipe da Seme, elas alertaram sobre a participação de algumas professoras que eram foco da pesquisa no programa municipal de Formação Continuada. Com acesso ao cronograma dos encontros – o próximo aconteceria naquela semana – imediatamente fizemos a proposta de participar dos encontros de formação e recebemos autorização. Esse se constituía em mais um espaço de encontro, observação e aproximação dos contextos vividos e relacionados com o trabalho docente. Nesse encontro, foi possível um primeiro diálogo enunciando nossa presença na escola, para uma conversa mais detalhada e a negociação quanto ao dia da visita.

Assim, na perspectiva da flexibilidade, investimos, no terceiro momento, no contato aprofundado direto com cada professora. Alguns ocorreram durante o encontro de formação (por opção da participante) e outros na própria escola, apresentando a pesquisa e convidando a participar. Foi um momento muito importante, um (re)encontro com colegas de trabalho, pessoas com quem dividimos responsabilidades e aprendizagens, e um novo encontro com quem iniciamos um novo processo, como um *ato responsável* (BAKHTIN, 2010b), com compromisso compartilhado na pesquisa.

Ver cada professora assumindo a participação na pesquisa, destacando a importância de falar de seu trabalho, e a alegria de esse trabalho ser lembrado na

realização de uma pesquisa reanimaram-nos na força e na coragem quanto à realização da pesquisa.

Já conhecíamos cada instituição e sua localização, mas, a pedido da secretária, foi necessário, no primeiro contato com as escolas e professoras, que uma técnica da Secretaria nos acompanhasse, delimitando nosso lugar agora de pesquisadora e não mais como componente da Seme. Fazer os percursos, às vezes distantes, até chegar às escolas, adiar algumas vezes, devido às chuvas e às dificuldades com as estradas, lembravam-nos a aproximação com os contextos do campo. Durante uma das viagens, uma das técnicas que nos acompanhavam, moradora do campo, partilhou suas percepções:

Fico pensando nas crianças nestas estradas. Aqui passa muita julietta [carreta para transporte da cana-de-açúcar da Usina Paineiras]. É muita curva, o motorista tem que ter muito cuidado, por isso que as mães têm tanto medo de colocar as crianças na Educação Infantil (DC, 30-11-2012).

Compartilhamos os percursos feitos pelas crianças e as distâncias percorridas pelas professoras. Os campos, canaviais e plantações refletiam um contexto que fala da história de um povo, das condições socioeconômicas de uma população, da maneira de conviver e se relacionar com o mundo. O percurso também falava dos medos, como no relato citado, relacionando os desafios da Educação Infantil no campo.

Depois de conversar com cada professora e ter a oportunidade de ir às escolas e às turmas da Educação Infantil atendidas no campo, realizamos as entrevistas individuais com professoras e pedagogas que, nesse caso, se configurou no quarto momento.

Por último, realizamos uma entrevista coletiva, na qual dialogamos sobre várias questões levantadas durante as conversas ou entrevistas ocorridas. Com a ajuda do diário de campo, organizamos uma apresentação em Power Point, trazendo questionamentos ou afirmações para discussão. Com um referencial bakhtiniano, as *responsividades* (BAKHTIN, 2010a) de cada professora que se enunciava se apresentavam fundamentais para aprofundarmos os indicativos acerca da docência na EIC. Em todas as etapas da pesquisa, a entrevista individual, coletiva e o questionário respondido foram realizados com um compromisso ético entre pesquisadora e sujeitos envolvidos. Assumimos o compromisso de transcrever as gravações e entrevistas respeitando os princípios éticos de garantia de proteção

aos sujeitos participantes da pesquisa (BAGDAN; BIKLEN, 1994). No processo de diálogo com as docentes que integram a pesquisa, conversamos sobre o princípio ético de proteção aos sujeitos e, em uma ação compartilhada (pesquisadora e sujeitos), optamos pela não identificação das docentes pelo nome e pela utilização de letras e números para identificação como sugestão apontada pelo grupo.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS: ENTREVISTAS, QUESTIONÁRIOS E OBSERVAÇÕES

Em uma perspectiva bakhtiniana dialógica, buscamos interagir com os sentidos produzidos nos contextos, trabalhando as entrevistas, questionários e observações de forma integrada e complementar. Assim, as observações e anotações das entrevistas, dos questionários, dos encontros de formação e dos encontros informais ajudaram-nos nas compreensões dos sentidos atribuídos às enunciações.

Compreendendo o ser como uma constituição dialógica (BAKHTIN, 1997), pensar o trabalho docente requer conversar, escutar as professoras que exercem esse trabalho, sujeitos inseridos nos contextos.

Nessa busca pelo diálogo integrado aos contextos, todo o material foi produzido no período de novembro a dezembro de 2012, em diferentes momentos e contextos com as professoras, supervisoras e técnicas da Secretaria Municipal de Educação.

A estrutura dos questionários e roteiros de entrevistas, após compartilhamento com o grupo de pesquisa,<sup>16</sup> foram formatados conforme o APÊNDICE H e aplicados de acordo com o cronograma previamente agendado com as professoras.

Fomos até a escola de atuação das professoras e utilizamos tempos diferenciados (apontados pelas professoras e supervisoras) para a aplicação do questionário, de forma que não atrapalhasse a rotina da escola. O questionário sempre foi respondido com a presença da pesquisadora. Em alguns casos (quando solicitada), com auxílio direto e, em outros, mediante questionamentos específicos. Buscamos, por meio dos questionários, de uma forma mais prática, identificar características pessoais dos participantes referentes a local de residência, formação

---

<sup>16</sup> Refere-se ao grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdete Côco, que vem focalizando estudos do campo da Formação e Atuação de Educadores.

dos pais, formação pessoal, idade, tempo de conclusão dos estudos e situação funcional, procurando uma aproximação dos contextos e trajetórias dos sujeitos. O questionário foi aplicado antes da entrevista e vem complementar outras ações. No quantitativo geral, foram respondidos 22 questionários individuais, 13 de professoras, 6 de supervisoras e 3 de técnicas da Seme.

As entrevistas ocorreram em tempo concomitante à aplicação dos questionários. À medida que uma professora respondia ao questionário, passávamos à etapa da entrevista, mesmo que a aplicação do questionário ainda não tivesse sido concluída com todas as participantes. Essa dinâmica foi necessária para otimizar o tempo, já que, devido às chuvas no período, programações da escola e da Secretaria, a ida a algumas escolas precisou esperar um pouco mais.

As entrevistas foram realizadas preferencialmente na instituição em que as participantes trabalham, inseridas no contexto. Apenas em alguns casos, por questões de disponibilidade, ocorreram nos encontros de formações. Foram momentos de conversas, trocas e diálogos muito profundos, nos quais, muitas vezes, as expressões de emoção, a lágrima nos olhos, o abraço apertado, o riso, a voz embargada falaram muito dessa constituição da docência na Educação Infantil no Campo. Traremos, posteriormente, nas análises, um pouco dos sentidos produzidos nesses encontros.

As observações foram feitas durante os encontros de formação continuada dos quais as professoras participavam, nos momentos em que estivemos nas escolas e no decorrer das entrevistas. As observações abrangeram todos os aspectos relacionados com o trabalho docente: estruturas das escolas, forma de atendimento, materiais, planejamento, relação com as crianças, com a comunidade, questões mais ligadas às condições de trabalho e questões referentes à trajetória de vida e formação. As expressões, tom, jeitos e qualquer detalhe traziam sentidos a cada fala ou ação e nos ajudavam a compreender um pouco mais o trabalho docente na Educação Infantil ofertada no campo

A entrevista coletiva foi realizada após terminarmos todas as entrevistas individuais e os questionários. No início da pesquisa, as participantes foram convidadas para esta nova etapa. A proposta foi trazer, para uma conversa aprofundada, questões que apareceram comuns nas entrevistas individuais e outras que se diferenciavam das já apontadas. Entendemos, segundo Kramer (2003), que o

coletivo proporciona força maior para discussões e defesas da classe, por isso optamos por esse momento da entrevista coletiva.

Trouxemos questionamentos, pensamentos em busca da *contrapalavra*, das *responsividades* de cada participante (BAKHTIN, 2010a). Foram convidadas para a entrevista coletiva as professoras e as pedagogas envolvidas na pesquisa. Decidimos não incluir a equipe da Seme, procurando evitar qualquer constrangimento ou inibição na participação das professoras, o que poderia ocorrer devido à condição hierárquica da organização do sistema, uma vez que a presença do outro altera a condição do sujeito, afetado pela palavra alheia (AMORIM, 2001).

A entrevista coletiva contou com a presença de dez participantes da pesquisa. Com exceção da equipe da Seme, todas foram convidadas para a entrevista coletiva, O dia da entrevista coletiva foi decidido coletivamente com o grupo, atendendo ao critério de maior número de participantes disponíveis.

Nesse momento de conversa e diálogos acerca da docência na EIC, as professoras trouxeram diferentes aspectos que serão analisados a seguir.

## **5 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: INICIATIVAS E DEMANDAS NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO**

Os dados analisados neste capítulo provêm da interlocução com os dizeres das docentes que atuam na EIC. Reconhecemos as docentes a partir do referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1997, 2006), em sua expressividade, pela qual comunica suas vivências, suas trajetórias de vida, pessoal e profissional, nas construções da EIC e nos processos de formação vivenciados com os diversos sentidos produzidos. Focalizamos, na interlocução com as docentes, os desafios, avanços e demandas vividos na docência na EIC e na formação em diálogo com esse contexto.

Na discursividade, as docentes indicaram fatores relativos à organicidade na dinâmica da oferta e atendimento às crianças pelo Poder Público no momento de constituição da EIC. Na teia dialógica estabelecida em meio às entrevistas, elas anunciaram suas vivências como docentes na EIC, integrando aos dizeres seus posicionamentos quanto aos indicativos de desafios, avanços e demandas.

Nessa composição discursiva, organizamos o presente capítulo em cinco subtópicos que expressam os indicativos das docentes ditos de forma associada e reunidos por temáticas. Os tópicos serão apresentados na seguinte ordem: Análise de dados: escolas e sujeitos da pesquisa; Interlocução com as distâncias geográficas do campo; Estrutura física, oferta e a docência na Educação Infantil do Campo; Educação Infantil do Campo diálogos com a formação inicial; e Educação Infantil do Campo e as vivências na formação continuada. A seguir, apresentamos os diálogos com os indicativos organizados pelas temáticas apresentadas.

### **5.1 ANÁLISE DE DADOS: ESCOLAS E SUJEITOS DA PESQUISA**

Apresentaremos e elucidaremos alguns apontamentos neste subtópico, destacando aspectos relacionados com as escolas e sujeitos participantes da pesquisa no município de Itapemirim.

No primeiro momento, trazemos uma caracterização das professoras, pedagogas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação que atuam na Educação Infantil nas escolas no campo, observando os seguintes aspectos: formação, situação funcional, experiência de atuação em diferentes áreas do Magistério, local de moradia e escolaridade dos pais.

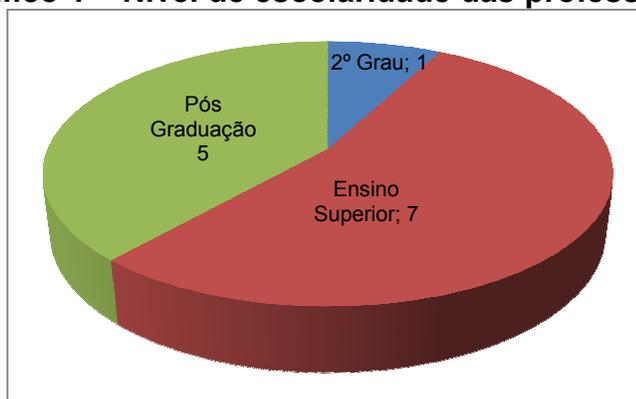
No segundo momento, destacamos características estruturais, recursos materiais e organização das escolas que ofertam a EIC no município onde foi realizada a pesquisa.

Com referência à caracterização das professoras, quanto à formação inicial docente, é importante lembrar que, para atuar na Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 62, estabelece:

Art 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Focalizando a pesquisa conforme os dados obtidos com a aplicação de questionário, percebemos que um quantitativo considerável das professoras que atuam na EIC no município de Itapemirim possui formação em nível superior, conforme o gráfico a seguir.

**Gráfico 1 – Nível de escolaridade das professoras**



Fonte: Do autor

Podemos verificar no Gráfico 1: das 13 professoras que atuam nas escolas localizadas no campo e que participaram da pesquisa, 12 delas possuem graduação e 1 tem o segundo grau Técnico Magistério, mas está cursando nível superior em Pedagogia, sendo praticamente o grupo total de professoras com formação em nível superior. Também foi possível observar que parte significativa das professoras já possui especialização.

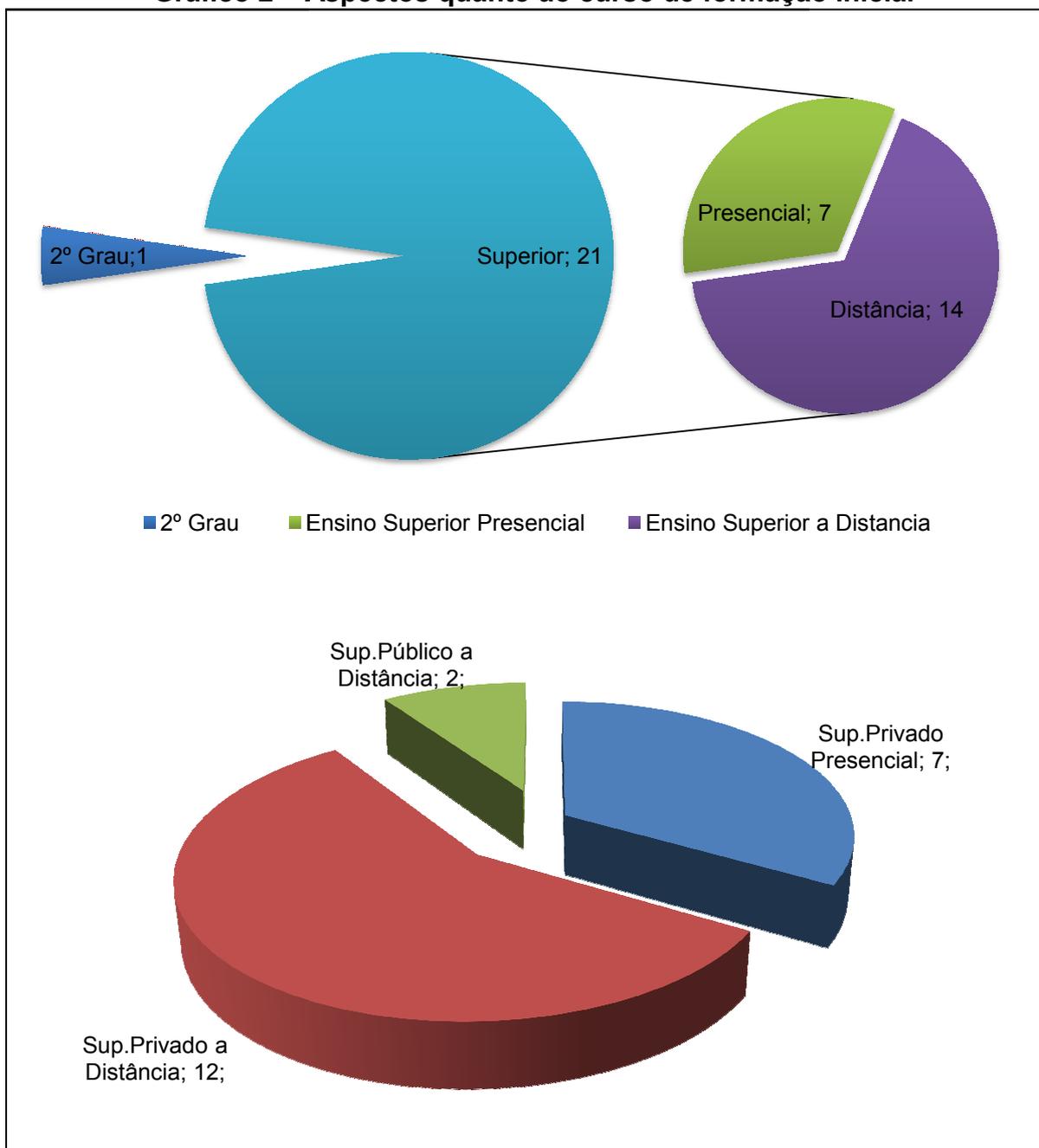
Com relação às pedagogas e técnicas da Seme, todas possuem formação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*. As especializações referem-se a cursos diversos. Dentre eles, podemos destacar Psicopedagogia e Gestão como os de maiores frequências.

Percebemos um movimento de busca pela formação entre as docentes, mas, ao mesmo tempo, constatamos a ausência de cursos específicos para a Educação Infantil que contemplem as discussões da Educação do Campo. Embora o percurso de formação com certificação/titulação na trajetória dessas profissionais esteja ocorrendo, as particularidades, especificidades e diversidades de contextos de atuação não estão sendo contempladas no adensamento da formação. As especificidades que vêm sendo afirmadas nos estudos e pesquisas do campo como importantes nesse processo educacional, tanto na Educação Infantil (ROCHA, 1999; BONETTI, 2004; SILVA, 2013) como na EIC (SILVA; PASUCH, 2010) incorporadas à legislação educacional vigente (BRASIL, 2002, 2008, 2009a), ainda não estão presentes entre os cursos frequentados.

O panorama de formação das docentes apresentado na pesquisa difere-se um pouco de dados que identificam a formação de professores que atuam no campo, em diferentes regiões do Brasil, como precária. De acordo com pesquisas nacionais, em grande parte, as professoras, têm apenas o nível médio ou, em outros casos, não possuem formação para atuar no Magistério (INEP, 2012, 2013; MEC/UFRGS, 2012). Percebemos que grande parte desse grupo de docentes participantes da pesquisa, que atua no campo, possui graduação em nível superior ou estão no processo dessa formação. O fato de apenas uma das professoras atuantes no campo não ter formação em nível superior mostra que está em curso um processo de melhoria da qualificação das professoras em exercício na EIC. No entanto, sinalizamos que esse caminho em busca da formação não é fácil e nem simples, considerando que, no município em que residem, não há instituições de ensino superior e, em municípios vizinhos, somente instituições privadas. Muitas professoras apresentam em seus dizeres as dificuldades vividas na busca e efetivação de suas formações considerando esse aspecto. Esse investimento depende de recursos financeiros, disponibilidade de tempo para as viagens ou moradia no local de estudo, transporte, entre outras questões que necessitam de análises comparativas aprofundadas, não elaboradas aqui por razão do tempo da pesquisa.

Esse contexto, entretanto, ajuda-nos a compreender o quantitativo de professoras participantes desta pesquisa formadas em instituições privadas que ofertam cursos superiores regulares ou no ensino a distância, como demonstramos no gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Aspectos quanto ao curso de formação inicial**

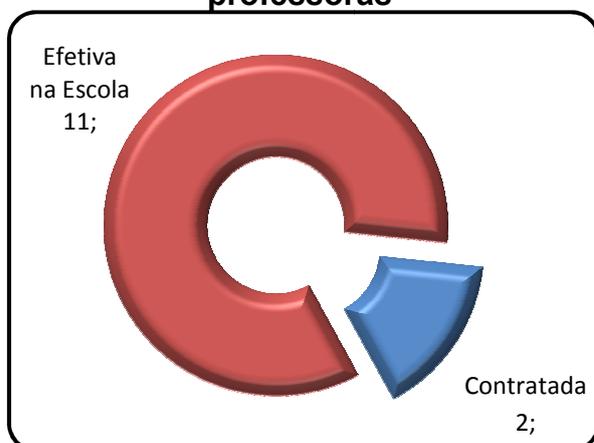


Fonte: Do autor

Parece-nos que a opção de formação inicial em nível superior possível para a maior parte do grupo de docentes foi cursar a graduação em instituição particular e na modalidade a distância.

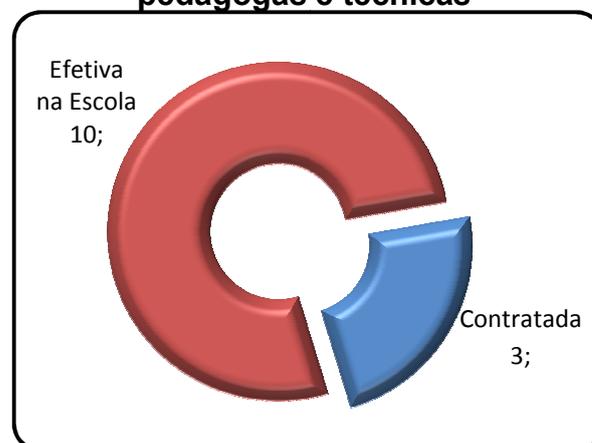
Podemos relacionar os dados referentes à busca pela formação em nível superior das professoras envolvidas nesta pesquisa, considerando-os como resultado de esforços para qualificar o trabalho e também posicionar-se em melhores condições na busca de ingresso no sistema educacional por via de concurso público, o que requer titulação, e ainda o desejo de melhorias no plano de carreira. Esta análise vincula-se aos dados que mostram que das 13 professoras participantes da pesquisa, 11 ingressaram por concurso público na rede municipal de ensino, são efetivas na escola em que atuam no município de realização da pesquisa, conforme o Gráfico 3, apresentado a seguir, e corroborou para isso o fato que, entre 2002 e 2008, foram realizados três concursos públicos para o magistério do município de Itapemirim. Esse período marca, ainda, a expansão da Educação Infantil.

**Gráfico 3 – Situação funcional das professoras**



Fonte: Do autor.

**Gráfico 4 – Situação funcional das pedagogas e técnicas**



Fonte: Do autor.

Constatamos, no entanto, que, em relação à situação funcional das pedagogas e das professoras, a grande maioria é efetiva. É preciso agregar alguns dados a essa configuração do quadro funcional das pedagogas, obtidos durante o tempo que permanecemos nas escolas durante pesquisa. Das três vagas para pedagogas ocupadas por contrato, nenhuma é por vacância, configurando vaga de fato para concurso público. As vagas são de pedagogas efetivas, sendo duas em

localização na Seme assumindo cargos de coordenação e uma em licença para estudos. Podemos, então, dizer que, no quadro de pedagogas, também há um vínculo permanente de atuação.

Embora a situação funcional das professoras e pedagogas indique uma permanência das docentes nesse campo de atuação e uma continuidade das atividades pedagógicas, as dificuldades para encontrar profissionais para algumas áreas também estão presentes. Duas regiões, correspondendo a dois núcleos, durante um turno, estão sem pedagogas pela dificuldade de acesso e pelo custo/benefício para exercício profissional que não se apresenta atrativo. É preciso pensar as especificidades que permeiam a docência em comunidades do campo e apresentar políticas públicas que assegurem uma estrutura organizacional que vislumbre a qualidade da oferta educacional nesses contextos. A qualidade perpassa pela formação do professor, suas condições de trabalho, carreira, organização sistêmica do atendimento, questões conceituais e questões estruturais que precisam ser consideradas nas políticas públicas.

A LDB prevê, em seu art. 67, que aos professores são assegurados:

[...] inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV– progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

O município construiu e aprovou o Estatuto Municipal do Magistério e o Plano de Cargos e Salários do Magistério recentemente, no ano de 2009, e, em seu art. 6º e seguintes, refere-se à formação como modo de avanço na carreira, valorizando assim a formação profissional. Percebemos aí o engendramento de fatores que estimulavam as professoras na busca por formação.

Apesar de reconhecermos o investimento na carreira do Magistério, por parte das professoras, associado à busca por formação, observamos outro aspecto presente no movimento para que elas se sentissem estimuladas para uma maior formação ou para o ingresso no curso de especialização para a docência: um desejo pessoal como *ato responsável* (BAKHTIN, 2010b) das professoras que procuram

conhecer e aprofundar os conhecimentos em busca de contribuir proporcionando atendimento de qualidade às crianças, conforme expresso por uma das professoras:

Eu sempre busco aprender mais. Fiz a faculdade, agora estou fazendo pós-graduação e quero fazer mais alguma coisa. Eu penso que quanto mais a gente aprende, melhor a gente atende às crianças (DC 27-11-2012).

O envolvimento profissional e o reconhecimento do caráter inaugural da EIC ou o recente movimento de fixação de aportes orientadores e normativos de constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reforçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), incitam e favorecem a discussão sobre a formação, no sentido de que precisamos mover esforços para conhecer o novo. A Educação Infantil e, por conseguinte a EIC, aparece como desafio que conclama a busca por formação. Podemos agregar a esse movimento um reconhecimento do professor da Educação Infantil como profissional, vinculando-se a uma concepção educacional do atendimento às crianças pequenas, perspectivas que vêm sendo construídas a partir da Lei nº 9.394/96 (LDB).

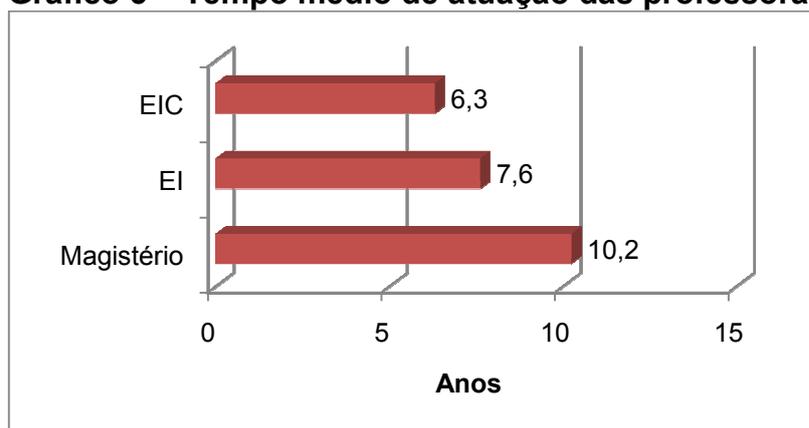
Salientamos também que o fato de a maior parte das professoras participantes da pesquisa ser efetiva na Educação Infantil, atuando nas escolas localizadas no campo, agrega a possibilidade de investimentos formativos específicos no campo de atuação, além de trazer uma diminuição da rotatividade de profissionais nessas escolas, problema enfrentado na Educação do Campo (INEP/MEC, 2007). Não podemos deixar de dizer, no entanto, que o fato de haver promoção de concurso público e assegurar a efetivação das professoras na Educação Infantil nas instituições do campo é um avanço na organização do atendimento, mas não proporciona automaticamente, (ou é o bastante), a qualidade do atendimento às crianças residentes no campo e nem garante a permanência das professoras nessas escolas.

Como vimos no Gráfico 3, há duas vagas entre as 13 escolas que ofertam EIC, por não contarem com professoras efetivas. Conforme os relatos ouvidos durante a observação, as professoras efetivas das duas escolas pediram exoneração porque passaram em outros concursos que lhes ofereciam melhores

oportunidades. De acordo com as informações obtidas na instituição durante a nossa observação, essas vagas serão ofertadas no concurso de remoção no próximo ano aos efetivos da rede e, caso permaneçam em vacância, serão destinadas à efetivação de candidatos aprovados no último concurso público do município. Esse movimento de busca por candidatos, em novos concursos, sinaliza a importância de pensar melhores ofertas de condições para o exercício da docência nas escolas do campo.

Outro aspecto que exploramos referente às participantes da pesquisa é quanto à experiência e atuação no Magistério. Conforme dados dos questionários, as professoras participantes da pesquisa possuem experiência no magistério e na etapa e modalidade de ensino em que atuam, de acordo com o gráfico a seguir.

**Gráfico 5 – Tempo médio de atuação das professoras**

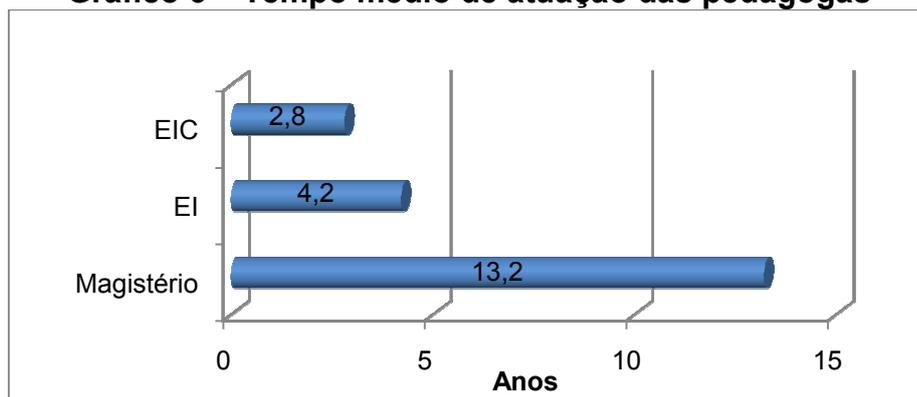


Fonte: Do autor.

As professoras já atuam no Magistério por um tempo médio aproximado de dez anos, portanto podemos aventar uma possibilidade de processos formativos diversos, vivências e encontros que agregam saberes de diferentes contextos e etapas de ensino. Nessa trajetória de atuação, há um tempo médio de sete anos na Educação Infantil e seis anos na EIC. Destacamos o quanto é importante o tempo de atuação em uma mesma escola, no sentido do conhecimento e proximidade com a comunidade, com as crianças e seus modos de vida. Elas conhecem a dinâmica e organização do atendimento às crianças nessa modalidade de ensino e os desafios vencidos e a vencer, assim como participam da história de constituição dessa oferta no município.

Vinculando o tempo de atuação no Magistério das pedagogas que trabalham com as escolas que ofertam a EIC no município da pesquisa, com o das professoras, percebemos que as pedagogas também possuem uma trajetória de atuação no Magistério. O tempo médio de trabalho dessas profissionais atinge 13 anos, conforme o Gráfico 6 a seguir.

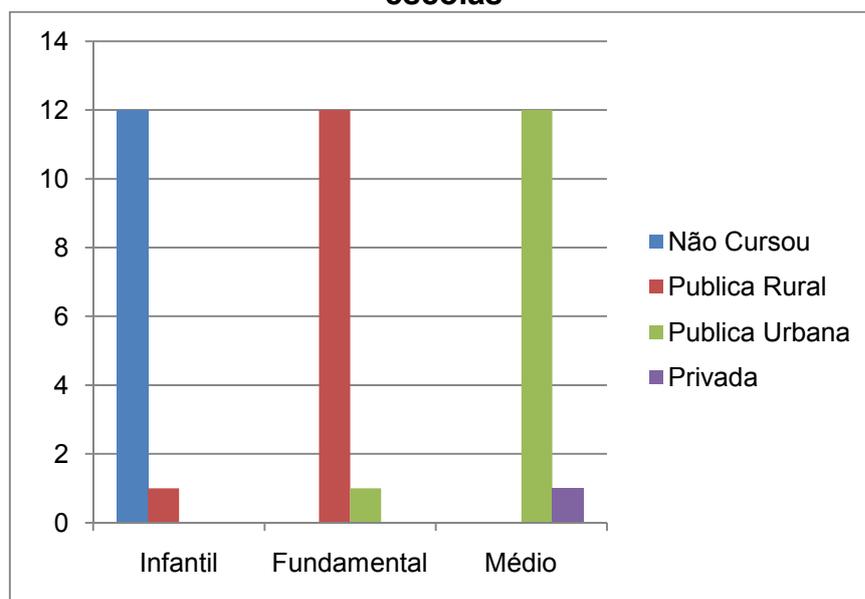
**Gráfico 6 – Tempo médio de atuação das pedagogas**



Fonte: Do autor.

A proximidade com a escola localizada no campo, para esse grupo de professoras, não se restringe à atuação docente. Observando a localização das escolas em que cursaram a Educação Básica, logo percebemos que a proximidade com esse contexto educacional começa quando ainda são estudantes. Já a proximidade ou conhecimento da primeira etapa de Educação Básica ocorre na atuação profissional, dados que constatamos no Gráfico 4.

**Gráfico 7 – Escolaridade básica das professoras quanto à localização das escolas**

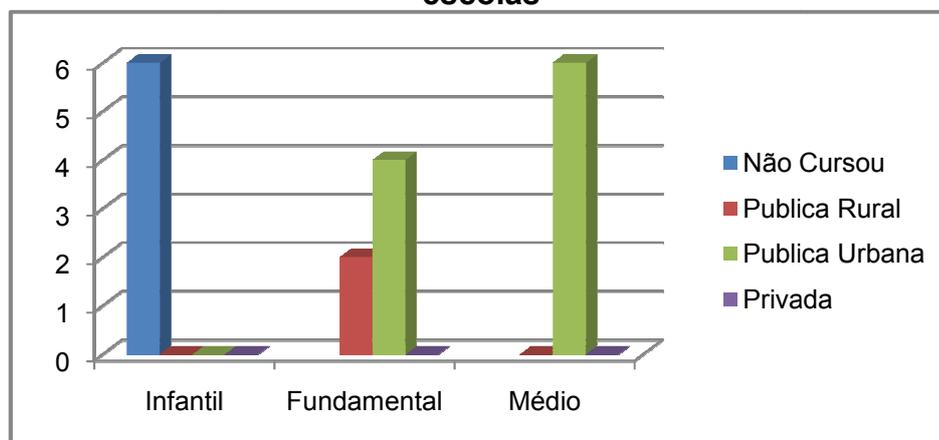


Fonte: Do autor.

É apresentado no gráfico que apenas uma professora cursou a Educação Infantil e foi em escola localizada no campo. O contato e o conhecimento da dinâmica organizativa na Educação Infantil ocorrem a partir da atuação profissional. Com referência ao Ensino Fundamental, apenas uma cursou em área urbana, as demais no campo. Já no Ensino Médio, observamos um movimento bastante diferente, pois todas cursaram em área urbana. Uma das respondentes, na rede privada. Os dados nos alertam quanto à não oferta e à negação do direito à educação para as populações do campo. Não havia oferta de Ensino Médio no campo, o que obrigava aqueles que desejavam continuar os estudos a buscar escolas em área urbana.

Focalizando o grupo de pedagogas, percebemos que uma parte das entrevistadas, quando estudantes, frequentou a escola no campo e outra parte em área urbana. Podemos perceber a possibilidade de uma aproximação e aprendizagens quanto à escola no campo e suas dinâmicas ainda como estudante. Assinalamos que a proporção de pedagogas com a vivência de estudantes do campo é menor em relação ao quantitativo de professoras já apontado.

**Gráfico 8 – Escolaridade básica das pedagogas quanto à localização das escolas**

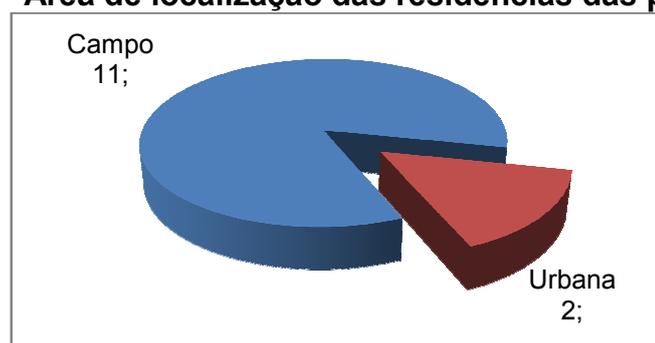


Fonte: Do autor.

Quando focalizamos a Educação Infantil e o Ensino Médio, os dados se assemelham com os das professoras. Com a afirmação recente da oferta da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) a aproximação com essa etapa se faz na atuação profissional e na ausência de oferta do Ensino Médio no campo.

O local de moradia das professoras também nos ajuda a compreender diferentes percepções e modos de organizar os processos educativos para as crianças e famílias. O Gráfico 9 nos indica que 85% das professoras moram no campo.

**Gráfico 9 – Área de localização das residências das professoras**



Fonte: Do autor.

O fato de morar no campo assinala um pertencimento e vinculação ao lugar, que se agrega ao conhecimento do contexto, e naturalidade ao lidar com os processos culturais das comunidades. No entanto, as professoras, bem como as

pedagogas que não moram no campo, expressam um pertencimento que é construído no ato ético das vivências nos processos formativos e aprendizagens que acontecem no encontro com o “outro”, como podemos observar no relato de uma das professoras e supervisoras:

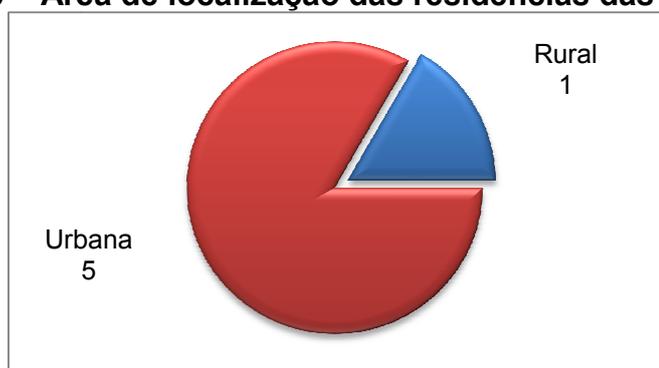
Eu não escolhi aqui porque eu quis. O lugar mais próximo que tinha era aqui. Mas, graças a Deus, eu encontrei pessoas aqui que me ajudaram muito. Eu chegava chorando, entrava no banheiro, eu lavava o meu rosto, enxugava e entrava na sala com um sorriso lindo e maravilhoso. Mas o coração estava assim em pedacinhos. Encontrei crianças maravilhosas. Acho que tem até um anjo aqui, foi o que mais marcou a minha vida aqui. Ele chegava, pequenininho, ele sentava, ficava assim (mão no rosto) quando eu olhava pra ele, com meu coração apertado, que eu olhava, quietinho que nem um passarinho. Ele perguntava o que estava acontecendo, me conhecia pelo olhar. As crianças sabiam que algo estava acontecendo e me acolheram, amaram e percebi quanta coisa boa tinha aqui. Foi indo, foi indo e eu consegui passar essa fase. A merendeira que trabalha aqui há muito tempo, as mães e os vizinhos foram me ensinando. Hoje eu não quero sair daqui. Trazem frutas para fazermos sucos variados, faço aula de campo, aprendemos na prática e a comunidade é parceira. Então eu acho assim, eu tinha que vim pra cá, pra conhecer (nome da criança), pra conhecer essa comunidade, essa escola (DC, 27-11-2012).

Eu não sou do campo. Não moro no campo, mas desde que comecei a trabalhar no núcleo aprendo com as crianças, com a comunidade e com as professoras, eu amo trabalhar no campo (DC, 28-11-2012).

Na relação que estabelecemos com o outro, portanto, no encontro entre crianças, famílias e comunidade com as professoras, há uma interação viva e uma comunicabilidade dos modos de vida, concepções, organização coletiva, ideais e representações sociais. No escopo de um referencial bakhtiniano, na dialogia da vida, consideramos que, no encontro com o outro, há aprendizagens conjuntas, que acontecem em movimentos de rivalidades, hierarquias, concordâncias e discordâncias, em uma interação viva e com tensionamentos que nos mobilizam a outros olhares e reposicionamentos (BAKHTIN, 1997). Analisamos, assim, que os pertencimentos dos profissionais com a comunidade e suas vivências e concepções se dão de diferentes formas, pelo pertencimento como integrante-morador da comunidade, a partir das relações estabelecidas no exercício da docência, ou como engajamento responsável, como ato ético na interação de uma formação responsável que gera responsividade (KRAMER, 2013). Considerando esta última perspectiva de pertencimento, destacamos a importância das discussões no âmbito da formação inicial e continuada das questões epistemológicas, ético-estéticos e

políticas que permeiam a construção da EIC. Com a expansão do atendimento da Educação Infantil vinculada aos sistemas/redes de ensino e com o ingresso dos profissionais por concurso público, a EIC vem se configurando como campo de perspectivas de atuação profissional. Assim, cada vez mais o contingente de profissionais apresenta-se com diferentes vinculações. Como podemos observar no gráfico nº 10, nem sempre esses profissionais são integrantes-moradores da comunidade.

**Gráfico 10 – Área de localização das residências das pedagogas**

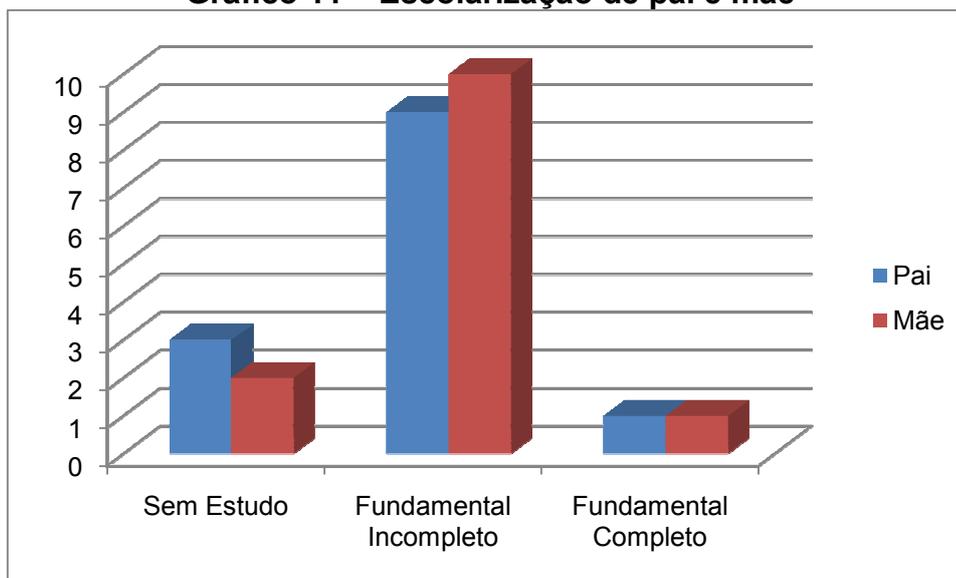


Fonte: Do autor.

Investindo nos tensionamentos dessa dialogia, destacamos como desafio os processos formativos, abrangendo a formação inicial e continuada, associados ao diálogo com as famílias, comunidades, com os referenciais da Educação do Campo, que se efetiva como um processo de formação em diálogo, construído dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

A escolaridade dos pais foi outro aspecto que elencamos, percebendo o processo cultural e de escolarização que compõe o universo familiar das professoras.

Gráfico 11 – Escolarização de pai e mãe



Fonte: Do autor

O Gráfico 11 permite-nos perceber que, de modo geral, tanto os pais quanto as mães das participantes da pesquisa tiveram uma escolaridade média referente ao fundamental incompleto. Apenas duas mães e três pais cursaram o segundo grau.

Os dados sinalizam que as professoras integrantes da pesquisa constituem a primeira geração de suas famílias a alcançarem o ensino superior. Destacamos a força e o desejo de buscar o estudo e uma profissão, como foi elencado pelas professoras:

Eu comecei estudar o ginásio com 18 anos. Não tinha apoio, como eu ia estudar? Quando eu fiz 18 anos, eu disse que eu ia estudar. Bati o pé que eu ia fazer faculdade e foi uma briga lá em casa. Consegui, comecei a fazer a faculdade de Pedagogia (IP04).

Primeiro eu fiz o Magistério, eu terminei de fazer o Magistério com a maior dificuldade porque era à noite, meu pai era pobre e era tudo longe. Eu terminei o Magistério à base de pancada. Meu pai não queria deixar as filhas estudarem. As três irmãs, nenhuma ele deixava. Fui fazer faculdade depois que ele morreu (IP06).

Sintetizamos, assim, que as professoras integrantes da pesquisa, com atuação na EIC, em sua maioria, são formadas em curso superior em Pedagogia, com tempo médio de atuação no Magistério de dez anos e efetivas nas escolas no campo em que atuam. Além de exercerem a docência nas escolas no campo há algum tempo, as professoras também estudaram em escolas no campo e residem, hoje, em sua maioria nas comunidades no campo.

Durante as observações nas 13 escolas participantes da pesquisa e que atendem a crianças que residem no campo nas diferentes comunidades do município de Itapemirim, foram observados diversos aspectos quanto às suas características estruturais, recursos materiais e organização no atendimento à demanda de crianças em idade correspondente à Educação Infantil. Traremos aspectos que caracterizam os espaços físicos das salas de Educação Infantil inseridas nas Escolas de Ensino Fundamental e os materiais e organizações disponíveis.

Ressaltamos que a infraestrutura e aportes materiais para a Educação Infantil significa muito mais do que organizar e pensar um espaço físico, uma estrutura apenas. Também a infraestrutura e aportes físicos se articulam e fazem parte da proposta pedagógica da instituição. A escola precisa ser pensada como possibilidade de espaço pedagógico que favoreça a brincadeira, a interação e as aprendizagens das crianças, além de contribuir com o trabalho docente (BRASIL, 2006b).

Reconhecendo a importância na Educação Infantil do espaço físico associado e em colaboração com o fazer pedagógico, observamos a estrutura física das escolas municipais e do espaço alugado, que atende às crianças da Educação Infantil do município das moradoras no campo.

Ao focalizarmos o espaço físico das escolas ao qual são atendidas as crianças da EIC no município da pesquisa, apesar da semelhança na estrutura física com os prédios das instituições, algumas características se diferem quanto ao quantitativo de salas de aula e outros espaços na instituição. Ao chegar às instituições, a primeira observação quanto à estrutura física refere-se ao fato de a escola estar bem preservada. As paredes externas limpas e pintadas, um muro não muito alto ao redor e com portão bem ao centro, sem cadeado ou fechadura. A paisagem ao redor com campos verdes, árvores e a estrada pouco movimentada compõem o cenário que envolve o silêncio, um sentimento de calma misturado ao som das vozes das crianças, que já escutamos ao nos aproximarmos do portão das instituições.

No interior da instituição, focalizando os espaços, destacamos que a estrutura se compõe não com muitos cômodos. Na entrada, já visualizamos de frente um espaço mais amplo com mesa e lugares para sentar, na parede lateral o bebedouro ou filtro de barro. Vemos também desse espaço a porta da cozinha, a

das duas salas que geralmente compõem a instituição, uma de cada lado, e as dos banheiros. Um mural com cartazes e dizeres ilustra a parede desse espaço. Esse local é convidativo para nos sentarmos acompanhados de um café ou suco. Também vimos em algumas instituições um corredor que segue contornando a escola, às vezes acimentado, outras não, que se localiza na área externa.

Conforme já informamos, as instituições guardam semelhanças em suas estruturas, no entanto algumas construções apresentam diferenças que trazemos agora buscando nos aproximar ao máximo do contexto de caracterização. Duas escolas possuem três salas de aula e são consideradas escolas pluridocentes, uma escola tem uma sala e dez escolas contam com duas salas de aula. Uma das escolas possui quadra, que até o momento da pesquisa não era coberta, mas estava em reforma. Entre outras questões, estava prevista a cobertura da quadra nessa escola. Todas as escolas têm uma cozinha, dois banheiros, um feminino e um masculino, utilizado por crianças e adultos. O refeitório, com exceção de uma escola, não é um espaço fechado e específico para alimentação. Geralmente é um local no interior da escola com uma mesa de madeira ou granito com dois bancos compridos, um de cada lado. Funciona como uma recepção da escola, algumas vezes como mesa de reunião ou apoio para o planejamento. Em uma das escolas, o refeitório encontra-se em um espaço separado, mas não é usado exclusivamente para as refeições. Também é utilizado para reuniões e planejamento. As escolas não possuem uma sala específica onde possa ser realizado o planejamento ou estudos, nem outro cômodo, a não ser os já descritos, que podem ser organizados para esse fim. Esse aspecto às vezes torna-se um desafio para as docentes, que se reúnem em espaços alternativos.

Quanto a um pátio amplo, quadra ou local de parquinho, as escolas não os possuem em sua estrutura, a não ser a quadra em uma das escolas, como já informamos. Em algumas escolas, foi possível observar que elas compartilham da quadra, campinho ou outro espaço presente na comunidade quando é perto da escola. O que nos chamou bastante atenção foi a presença de brinquedos de parque, material em PVC, em tamanho grande, que foram encaminhados pela Seme e que estavam presentes em todas as escolas da pesquisa. As educadoras apresentavam o material como uma conquista, como elemento de reconhecimento da presença e oferta da Educação Infantil na instituição e, ainda, como movimento de investimento nesse atendimento.

Olha como a escola está bonita, reformada! Temos até brinquedos! Tem mais ou menos dez anos que estou aqui, nunca recebemos nada para Educação Infantil. É a primeira vez que recebemos brinquedos. Foi uma alegria, alguma coisa aconteceu lá, pois se lembraram da gente. Esses foram os primeiros, precisamos de mais coisas, mas isso já foi uma vitória (DC, 30-11-2012).

Hoje as coisas chegam lá para Educação Infantil no Campo. Mas antes se esqueciam da gente. Quando os brinquedos chegaram para as instituições da cidade, ficamos pensando, será que chega lá? Quando os brinquedos chegaram, que alegria! (DC, 03-12-2012)

Assim, a conquista era destacada e o desafio anunciado concomitantemente. Quanto ao espaço físico para a organização e montagem do brinquedo, como não havia local adequado para colocá-lo, cada instituição se organizou conforme suas possibilidades, montando-o até dentro das próprias salas. Apesar do fato de o lugar ser um complicador, essa dificuldade ainda era menor do que a satisfação de ter o brinquedo, de estar recebendo materiais destinados à Educação Infantil. Tanto as crianças como os funcionários sentiam-se visibilizados, contemplados com as políticas públicas, assim como ocorria nas demais escolas.

Um dado relacionado com o espaço físico nessas escolas é que todas haviam sido reformadas recentemente ou naquele momento da pesquisa estavam passando por reforma, marcando o propósito de permanência do funcionamento das instituições na comunidade. No caso da casa alugada, o lugar é pequeno e quente para as crianças, sem a estrutura adequada.

As instituições, de maneira geral, considerando as reformas e a manutenção, apresentam-se como ambiente bem cuidado, embora necessitem de adaptação ou reformas para o atendimento na especificidade da Educação Infantil. Esse aspecto nos parece muito importante. Os ambientes não são adaptados para o tamanho das crianças e os espaços são poucos para proporcionar diversidade de atividades coletivas no cotidiano da Educação Infantil. Possuem pintura nas paredes e na fachada, telhado em boas condições, janelas e pequena área em seu interior.

Com referência à organização, as escolas de ensino fundamental, em sua maioria, são organizadas com salas multisseriadas que funcionam do 1º ao 3º ano em uma sala e do 4º e 5º em outra. No atendimento à Educação Infantil, as turmas funcionam com Grupo 5 (4 anos) e Grupo 6 (5 anos) juntos, em uma sala do Ensino Fundamental em horário alternado à outra etapa de ensino.

Das 13 escolas que visitamos que atendem à EIC, duas se diferem da descrição de atendimento conjunto com o Ensino Fundamental. Uma funciona apenas com Educação Infantil, embora seja uma escola de Ensino Fundamental, e na outra também funciona apenas Educação Infantil, em uma casa alugada próxima à escola de Ensino Fundamental, já mencionada. A escola de Ensino Fundamental estava fechada, conforme informação das funcionárias da Seme, por ausência de matrícula, e foi reaberta para atender à Educação Infantil a partir de demanda manifestada pela comunidade. O fato de funcionar em uma casa alugada, única entre as 13 escolas, ocorreu porque a Escola de Ensino Fundamental dessa comunidade não tinha espaço físico para acolher a Educação Infantil, mesmo em turno alternado. A organização para atender às crianças precisava acontecer de forma rápida, conforme o relato a seguir:

Aqui não teve jeito. A escola do fundamental não comporta e a gente queria perto. Procuramos uma casa maior, mas no interior não tem, são cômodos pequenos. A gente sabia, mas fazer o quê? Tinha que atender às crianças, não dava para esperar (DC, 07 - 12 - 2012).

Ainda que consideremos as escolas de Ensino Fundamental e as duas que funcionam somente com a Educação Infantil, o espaço físico, pensando as atividades coletivas, é pequeno. A organização de atendimento a partir de uma escola de Ensino Fundamental, entre outros elementos que abordaremos no tópico 5.2, proporciona um movimento de compartilhar que, em função de ser um espaço pequeno, acaba sendo dividido. Dividir no sentido lógico de diminuir ainda mais as possibilidades de utilização desses espaços e principalmente de transformá-los.

Quanto aos materiais, as salas continham cartazes. Em algumas delas, livros de literatura ficavam em um cantinho da leitura organizado na sala e acessível às crianças. Brinquedos disponíveis na sala não foram observados, a não ser o “brinquedão”, como se referiam ao brinquedo de parque com escorrega em PVC encaminhado para as escolas. A partir desse contexto, fomos exercitando um olhar e uma escuta atenta, necessários para compreender as enunciações feitas pelos sujeitos.

A seguir, dialogamos com a temática referente às distâncias geográficas do campo na dinâmica profissional das docentes.

## 5.2 INTERLOCUÇÃO COM AS DISTÂNCIAS GEOGRÁFICAS DO CAMPO

Os dados analisados neste subtópico provêm das discursividades construídas durante as entrevistas com professoras e pedagogas atuantes na EIC na rede municipal de ensino do município de Itapemirim. Partimos da hipótese de que os sentidos que as professoras produzem em relação à dinâmica da sua atuação profissional se vinculam às características específicas do lugar de atuação e de suas vivências, associadas à forma como se configura a organização que circunscreve diferentes possibilidades a partir da proximidade e distanciamento no movimento de atuação profissional. Na interação responsável (BAKHTIN, 2010a) que toma parte das dinâmicas e características que organizam o atendimento da Educação Infantil no contexto do campo, as professoras imprimem seus sentidos na organicidade dessa atividade. Os sentidos dão vida e *eventividade* ao ato, como nos indica Bakhtin (1997, p. 366), lembrando o ato criador:

Shakespeare, como todo artista, construía sua obra a partir de formas carregadas de sentido, repletas desse sentido, e não a partir de elementos mortos, de tijolos prontos. Ademais, mesmo o tijolo possui sua forma espacial delimitada e, por conseguinte, expressa algo entre as mãos do construtor.

As enunciações das docentes entrevistadas em muitos momentos indicaram sentido de distanciamento entre: a instituição e as famílias, as docentes e a coordenação pedagógica do núcleo, as docentes e a Secretaria Municipal de Educação. Destacaram a existência de problemas na comunicação entre a Seme e a instituição escolar, o que acarreta dificuldades no exercício da docência. A relação entre a instituição, coordenação pedagógica e o grupo técnico de acompanhamento da Seme é avaliada como distante. Muitas dessas questões passam pela distância geográfica das instituições. A distância física é indicada, dessa forma, como importante elemento nas relações da docência no campo e, ainda, traz especificidades para o cotidiano na Educação Infantil. Também, foi indicado que, na dinâmica construída a partir da distância, foi gerada a organicidade do acompanhamento pedagógico vigente nas instituições, que, por sua vez, trouxe a produção de sentido atrelado ao “solitário”, “sozinho”.

A distância geográfica em relação a outras instituições, na opinião das professoras, dificulta o compartilhamento, o encontro e a troca de conhecimentos.

Seguimos analisando em diálogo com as enunciações das professoras e pedagogas o elemento distância no cotidiano das atividades docentes nas instituições do campo, com os sentidos e desafios produzidos nessas distâncias.

No movimento de conversação com as professoras e pedagogas, os dizeres retomavam de diversos modos e de diferentes sentidos a questão da localização das escolas e os desafios ou organização que ocorriam em razão da distância.

Características e implicações das distâncias geográficas das escolas no campo foram destacadas pelas entrevistadas, como o desafio para a escolha e permanência no exercício da docência no campo, o que é considerável em um grupo que tem 85% de professores efetivos, com uma média de atuação na Educação Infantil no Campo de cinco anos. Esse contexto de efetivação e tempo de atuação na instituição nos fala de uma escolha e permanência na escola no campo que, ao relacionarmos com o fator distância, nos leva a pensar que nem sempre a distância ou a localização é motivo para permanecer, ou não, na escola do campo.

Os dizeres das professoras e pedagogas questionam-nos quando essas distâncias favorecem a conciliação de dois turnos de exercício docente e quando dificultam essa conciliação. As falas das professoras participantes da pesquisa nos mostram que há uma relação com a dinâmica da vida e com diferentes possibilidades de ajustamento, para escolha de uma escola no campo mais do que pelo fato de ser uma escola no campo, associado ao preconceito que avalia a docência como menos valorizada financeira e socialmente e mais dispendiosa (INEP, 2007).

Uma das professoras afirma que, quanto à sua escolha pela escola no campo, o fato de ela ficar distante da sede do município e praticamente na divisa com outro município favoreceu a sua opção de localização, por facilitar o seu deslocamento:

A minha intenção desde o início era pegar aqui, na área rural, por causa da distância. Aqui era mais perto para eu ir para o outro município em que eu trabalho. Aqui, com 15 minutos eu faço [o percurso]. (P02)

Percebemos, nesse momento, que a escolha por uma escola localizada no campo se dá por diversas necessidades das professoras, avaliando sua proximidade com os percursos diários em suas diferentes jornadas de trabalho. Afirmamos, assim, a necessidade das professoras de trabalhar em dois turnos e a busca por

melhores condições para executar a dupla jornada. Neste caso, a proximidade com o outro município, local de origem do segundo turno de trabalho, favorece a rotina diária da professora e o elemento distância aparece como favorável e relacionado com o trajeto a ser percorrido até a outra instituição em que atua e não com o local de moradia. Ainda que o deslocamento da professora necessite ser feito por transporte próprio e sem auxílio financeiro, essa característica relacionada com a distância não aparece como favorável apenas em uma das falas, mas acaba sendo recorrente, como podemos ver a seguir nas falas:

Trabalho aqui é porque é mais viável. Eu moro aqui, tem vaga aqui, eu vou ficar aqui. Você acha que eu ia escolher um lugar bem longe para eu sofrer? (P07)

A distância eu não tenho. Eu trabalho bem perto, moro bem perto, lá da comunidade (P01).

Eu não acho difícil trabalhar aqui, no campo, por eu morar perto, tem essa facilidade, mas é em uma comunidade vizinha (P11).

Como eu moro perto da escola, consigo chegar rápido, gasto um minuto por km, cinco minutos. Eu moro no campo (P03).

Nas falas dessas professoras, percebemos que a distância também não aparece como um elemento complicador, mas como facilitador, afinal a escola fica perto do local de residência das professoras. Se tivessem que se deslocar até a cidade, poderia caracterizar-se mais dispendioso. A chance de atuar na escola localizada no campo aparece como possibilidade de permanecer na comunidade a partir de uma atuação profissional. Aqui a distância e a escolha da escola se relacionam com o local de moradia e não, como se viu na primeira fala, com a dinâmica de um segundo trabalho. É importante enfatizar que, nessas falas, elas não se posicionam com referência a distância como dificuldade, o que está condicionado ao fato de morarem perto da instituição. Então o elemento distância não se efetiva em seus contextos, o que não impede as professoras de marcarem em seus dizeres que não é um problema porque estão próximas, deixando a possibilidade de compreensão de que, se existisse a distância, aí sim, poderia ser uma dificuldade. Observamos essa possibilidade de se configurar uma dificuldade a partir das expressões “Eu moro aqui”; “Por eu morar perto”; “Como eu moro perto”. O fato de a localização das escolas ser no campo, para esse grupo de professoras, é

favorável, porque as auxilia no traslado até a outra instituição em que atua ou à sua residência.

No entanto, as distâncias a serem percorridas até as instituições de Educação Infantil, na relação da organização da docência de professoras da Educação Infantil, não acontece somente como possibilidades e nem tampouco sem tensões.

Na fala a seguir, percebemos o quanto as distâncias podem interferir na condição física da docente e, assim, no cotidiano das suas atividades no encontro com a criança pequena:

Minha colega pegou um lugar que tinha que andar duas horas para chegar. A gente tem que avaliar cada dia. Depende da realidade o que fica mais perto. Se você gastar duas horas andando, chega lá cansada, ou pilotando, dirigindo ou de ônibus, cansa. O cansaço atrapalha (P04).

As escolas localizadas muito distantes da sede do município, que apresentam pouca possibilidade de acesso, difícil acesso ou que o percurso de deslocamento do professor requer um tempo maior caracterizam uma situação que evidencia um esforço do professor e o desprendimento de força maior já no percurso até a instituição. Dialogando com as dinâmicas da organização da EIC, considerando a interação emocional e física direta da professora com a criança pequena em uma dinâmica muito ativa (abaixar, levantar, correr, brincar, cantar, dançar, segurar no colo...) sua atividade requer uma disposição física (CÔCO, 2012). Quando os percursos geram cansaço a mais, o fator distância pode ser considerado um complicador para a escolha da instituição. Nesse caso relatado pela professora P04, observamos, em sua fala, que as distâncias muitas vezes se apresentam como um problema também para a escolha ou a permanência das professoras nas escolas do campo. No entanto, está muito claro que os movimentos de escolha para atuação nas instituições ocorrem com diferentes composições atreladas às dinâmicas da vida pessoal e profissional, envolvendo o local de residência da professora. De todo modo, não podemos desconsiderar, neste momento, que essas instituições, por diferentes motivos, vêm se configurando como campo de atuação.

A localização no campo também pode contribuir com aquelas professoras que moram nas comunidades do campo, mesmo em situações de desafio:

No momento que eu vim prá cá, foi um susto, um susto mesmo. Eu fiquei desesperada. Meu marido vinha me trazer. Por causa da distância, não por ser rural, porque eu vim do rural, eu moro na zona rural. A minha vida toda foi na zona rural. Eu nunca morei em cidade. Eu não escolhi aqui porque eu quis, eu fiquei excedente, aí o lugar mais próximo que tinha era aqui (P05).

Sabemos que, na profissão docente, é recorrente o fato de professores trabalharem em mais de um turno (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), como ocorre na pesquisa. No caso do relato da professora que acabamos de indicar, ela fica em condição de profissional excedente<sup>17</sup> no município, por baixa matrícula na instituição de escolha, e vê na escola no campo a melhor opção por maior proximidade com o local de seu segundo turno como docente em uma outra instituição. Ainda que visibilize essa escola como melhor opção e seja uma possibilidade de trabalho, a distância e a reorganização dos tempos e trajetos é difícil para as professoras.

A distância também repercute na docência na EIC como um desafio à aproximação da unidade gestora, seja por demanda de informação para o trabalho, seja pela necessidade de resolução de problemas, como assinalado no relato da professora:

A gente, como professor, teve pouco contato com a Secretaria. Pouco contato, porque falava assim: A Secretaria tem um representante dentro da escola, entre aspas. Tinha para não precisarmos ir a Seme, mas, muitas das vezes, estávamos desamparadas, nos sentindo sozinhas. Não estou falando de todos, nem generalizando. E esse fato me deixou bem insegura, presa, às vezes, com situação para resolver e não podia resolver. Não tinha tempo para ir e, quando ia, me perguntavam: ‘Cadê seu supervisor?’ (P10)

Esse sentimento de estar “sozinha” e a necessidade de ter um responsável na instituição diariamente que não seja somente o professor esteve presente na maioria das falas das professoras entrevistadas.

Eu fico sozinha, não tenho pedagoga. A Seme sempre que pode nos atende, às vezes por telefone, ou com *visita de médico*, mas também o município é grande e a escola é longe, mais de 30km. A gente fica sozinha, né? Nem todo mundo sabe a dificuldade que a gente vive (P03).

Eu faço o PL sozinha, aqui, de tarde, sozinha mesmo, porque aqui não tem pedagoga, só de manhã. Quem passa aqui são as

---

<sup>17</sup> Um profissional fica excedente quando há uma baixa de matrícula na instituição e, dessa forma, não há quantitativo de crianças suficiente para manutenção de sua vaga efetiva na instituição. Esse profissional é inscrito em processo municipal de remanejamento de pessoal excedente que escolhe outra instituição que ofereça a vaga para vínculo permanente.

meninas da Secretaria orientando, vendo se precisa de alguma coisa (P10).

Faz falta aquela pessoa para orientar, conversar (P02).

Uma coisa que eu sinto falta é ter uma pessoa na escola o tempo todo. O bom é ter um coordenador direto, um pedagogo o tempo todo, ou o diretor. Sempre essas pessoas presentes na escola, porque, de repente, surge um problema que a gente não consegue resolver no momento e às vezes a gente não sabe realmente. Então, se tiver uma pessoa pra gente tá conversando, tá chegando numa conclusão, seria mais fácil (P02).

As enunciações aqui transcritas demonstram dificuldades enfrentadas pelas professoras no exercício da docência, indicando a necessidade de reorganização e reconstrução das políticas públicas direcionadas para essa população, especialmente quanto à organização das escolas no campo que ofertam a Educação Infantil. Na discursividade das professoras, percebemos a importância da interação dialógica que afirma o caráter inacabado do ser humano (BAKHTIN, 2010a) na organização pedagógica, pensando especificidades da ação pedagógica nesse contexto, reconhecendo o professor como intelectual (NÓVOA, 1995).

A expressão “sozinha” configura-se aqui como a necessidade do *outro* (BAKHTIN, 1997) que compartilhe e encaminhe as questões desafiadoras da profissão em processo de interação constituidor da pessoa/profissional professora. Nesse caso, sinaliza alguém que, junto à professora, assuma a ação pedagógica, e essa pessoa é definida como pedagogo. Percebemos, em algumas falas, que há pedagogas na maior parte dos núcleos, no entanto, mesmo quando há a presença do pedagogo, o sentimento é de estar “sozinha”.

O professor fica sozinho. Eu me sinto sozinho. Igual aqui eu sou uma professora de Educação Infantil, antes éramos duas. A gente ia fazer uma coisa, falávamos: ‘Vamos juntar?’. Incentivava, eu a ajudava e ela me ajudava. Agora eu estou sozinho e não tenho pedagoga. Coordenadora ela ajuda, mas você sabe que ela não é para isso. Ela tá para o administrativo, nem posso cobrar dela (P08).

Duas cabeças pensam melhor que uma. Às vezes você pensa uma coisa, aí o outro diz: ‘Ah, poderíamos fazer isso ou aquilo e melhora sua ideia’. E quando está sozinho? Quando tem outra pessoa incentiva mais. Quando estávamos no curso de formação, diziam: ‘Vamos ver se todos os professores entram nesse ritmo, vamos expor os trabalhos?’. Mas eu estou sozinho. Quando você tem o outro, você anima. Quando era eu e a outra professora, a gente fazia (P08).

Percebemos uma relação presente na docência da EIC que se configura como desafio, articulando: planejamento, ausência do outro, “estar sozinha”. Podemos aqui perguntar: de que presenças estão falando? A que pessoa, “outro”, estão se referindo? Na fala da professora P08, observamos que há, nessa escola, além das funcionárias que cuidam da limpeza, uma coordenadora responsável pela parte administrativa e uma pedagoga de núcleo responsável pelo setor pedagógico. Essa escola, por ser um pouco maior, tem ainda mais duas professoras no mesmo turno da Educação Infantil que trabalham com turmas do Ensino Fundamental. Entretanto, o sentimento de “estar sozinha” permanece com a mesma intensidade que aparece nas escolas menores.

Analisamos que a docência, em seu *ato-evento* (BAKHTIN, 1997), se constitui dos processos acadêmicos e também do processo formativo do encontro dialógico com o outro (colegas de trabalho, crianças, responsáveis pelas crianças, comunidade, movimentos sociais), da troca, reconhecendo seu inacabamento onde o outro me dá o *acabamento* (BAKHTIN, 1997, p. 45-47). Sinalizamos, então, a partir das enunciações, nas atitudes *responsivas* no encontro com o outro, a integração da vida cotidiana na instituição, com seus múltiplos encontros gerando possibilidades na concretude do exercício docente. Nesse processo formativo contínuo, reconhecemos ainda a mediação relacional e cognitiva das professoras e sua característica de produtora de saber (NÓVOA, 1995). Faz-se fundamental, com isso, a promoção do *encontro* formativo, no contexto da EIC, como disparador de novas possibilidades, investimentos, projetos, novos jeitos de fazer, compartilhando saberes.

A distância geográfica, devido à localização das escolas longe do centro e, portanto, dos órgãos gestores, é um fato que não podemos desconsiderar. Também não podemos negar que essa distância provoca e produz uma organicidade para acompanhamento e encaminhamentos, mais distantes e descontínuos. Reconhecemos, no entanto, outra distância produzida na ausência de encontros integrativos/formativos entre professores, entre professores e equipe pedagógica, comunidade e pessoas articuladas aos projetos da escola (NÓVOA, 1992).

Há ainda uma naturalização de que, por ser escola localizada no campo, o atendimento, precisa ser assim: “As *escolas do campo* são atendidas assim porque são distantes, né?”. As docentes que trabalham no campo atuando na

Educação Infantil, ao mencionarem o abandono, reivindicam que é preciso repensar as lógicas carregadas de preconceito com o campo, atreladas às ideias de atraso, de que, para o campo, não é necessário muito investimento e de que são uma minoria (FONEC, 2012).

No sentido de “distante”, “solitário”, temos, a partir da escuta sensível, a percepção da ausência de uma política específica de atendimento da Educação Infantil pensada com os sujeitos do campo e profissionais envolvidos com o atendimento direto da EIC: uma construção coletiva que assegure, de fato, os interesse e especificidades de cada comunidade; uma mudança paradigmática da lógica do “rural” para uma lógica de “campo”; a construção de um coletivo na busca da constituição da EIC de qualidade. Qualidade entendida como conceito dinâmico, definida em um processo participativo, democrático, pensada com os sujeitos do processo, no processo, com suas especificidades, articulada ao que os sujeitos protagonistas do processo pensam ser a qualidade (CRUZ, 2010) e o que os documentos oficiais preconizam como qualidade (BRASIL, 2008; 2009b). As distâncias não nos apontam impossibilidades de atendimento ou inviabilidade de oferta, mas sim a necessidade de uma política específica de atendimento pensada no coletivo de educação.

A Educação Infantil, em muitos contextos, aproxima-se do modelo do Ensino Fundamental. Na história de constituição da EIC, ficamos nos perguntando quais são as motivações que fazem continuar essa lógica.

O fato de estar em uma escola de Ensino Fundamental contribui para a aproximação de práticas do Ensino Fundamental às vivências da Educação Infantil. Em uma metáfora, poderíamos dizer que é como se colocassem a Educação Infantil em uma caixinha dentro da escola de Ensino Fundamental. Já começa aí um processo de individualização, do sentimento de estar “sozinha”. Não há pertencimento à escola, e sim um sentimento de estar ali por falta de outro espaço. “Sozinhas”, no sentido de perceber, em uma mesma escola, dois grupos separados, Ensino Fundamental e Educação Infantil. O parecer CNE/CEB nº 20/2009, que versa sobre a revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, enfatiza a importância nesse momento de reconfiguração do atendimento à criança e de revisão das concepções que orientam a educação de crianças pequenas, de “[...] construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva

preparatória a etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2009, p. 01). Nesse contexto de intensas transformações vividas na construção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o parecer CNE/CEB nº20/2009 p.2, acentua como discussão prioritária:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

É preciso mobilizar uma instituição mais coletiva, como forma de se eliminar as distâncias aqui bem identificadas pelas professoras, como também combater o sentimento de estar “sozinha” impulsionando a novos encontros. Nesse movimento, reafirmamos uma perspectiva educacional coletiva, que se faz e refaz na dialogia dos sujeitos envolvidos. A seguir, investindo nessa dialogia pensando os desafios, avanços e demandas na docência na EIC, exploramos os dizeres pertinentes à estrutura física.

### 5.3 ESTRUTURA FÍSICA, OFERTA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Quando destacamos a Educação Infantil ofertada no campo, embora acenem perceptíveis avanços nesse atendimento, principalmente em relação ao desencadeamento de marcos legal, no reconhecimento do direito à educação e da especificidade de atendimento dessas populações (BRASIL, 2002; 2008; 2009a), ainda há muitos aspectos a serem enfrentados para garantir o efetivo direito à educação, e à educação de qualidade nessa modalidade, principalmente às crianças menores.

Na trajetória de constituição da Educação Infantil no Campo, apresentada por Côco (2011), como *novidade*, que nos sugere uma caminhada recente, há ainda grandes desafios a serem vencidos. A autora mostra, a partir de pesquisa exploratória e panorâmica no Estado do Espírito Santo,<sup>18</sup> no que tange à dinâmica

---

<sup>18</sup> Pesquisa exploratória produzida em articulação com a demanda de suporte à participação do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (Fopeies) integrando grupo de representação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), na Reunião Técnica da Região Sudeste e no Encontro Nacional de Educação Infantil do Campo (2010), realizados no bojo das ações do grupo de trabalho “Orientações para Educação Infantil do Campo” (MEC/SEB/COEDI - MEC/SECAD).

de atendimento desenvolvida pelos municípios, que o quadro caracterizador da oferta, indica que a maior parte do atendimento à Educação Infantil presente no campo se faz a partir de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental ou, ainda, em classes multisseriadas acolhendo a Educação Infantil (CÔCO, 2011). Evidenciamos, então, que o atendimento às crianças da Educação Infantil em escolas do Ensino Fundamental não se trata de uma característica do município de realização da pesquisa, mas de uma dinâmica de atendimento recorrente no Estado.

Na junção do atendimento de duas etapas de ensino, a autora alerta que “[...] a especificidade da Educação Infantil, aproximada à especificidades das crianças que vivem no campo, não pode sucumbir a lógicas educativas de síntese na figura *do aluno que vai para escola*” (CÔCO, 2011, p. 06 grifo do autor). No entanto, adverte: “[...] na potência do encontro, também podemos aventar a produção de novas/outras sínteses, uma vez que as crianças e suas famílias, ao adentrarem as instituições, trazem suas demandas desafiando os profissionais e os sistemas de ensino” (CÔCO, 2011, p. 06).

Destacamos, nesse movimento de diferentes formas de atendimento às crianças do campo, os desafios que emergem para a docência na Educação Infantil na lógica de pensar o espaço como elemento que se integra às possibilidades de atividades com as crianças na Educação infantil (HORN, 2013). Os espaços colaboram e remetem à sustentação do trabalho docente. Quando os espaços são aproximados, as lógicas infantis também promovem processos de aprendizagens, entre descobertas, autonomia, experimentação, criação, imaginação características das crianças. Na dissertação de mestrado de Agostinho (2003), ela explicita a relação importante entre espaço físico, conceito de Educação Infantil, atividades das professoras e as crianças. A autora afirma:

O prédio da instituição de educação infantil revela, em sua materialidade, o projeto educativo, registro das concepções de quem projeta e organiza a educação de crianças pequenas, é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado (AGOSTINHO, 2003, p. 33)

A professora, ao planejar, organizar e pensar diferentes propostas para vivenciar situações de aprendizagem com as crianças, reporta-se aos espaços físicos disponíveis e à possibilidade de criá-los, mas, em frente a tantas limitações, surpreende-se, em muitos momentos, pelo cansaço e sente-se cerceada nas

possibilidades. Nas falas: “[...] *Eu não tenho espaço na escola para brincar de pique, de bola, outras brincadeiras que dependem de espaço*”; “[...] *Aqui não tem espaço*”, percebemos assim uma imobilidade na relação com o espaço, como um complicador na dinâmica da docência, gerando um esforço maior do professor no enfrentamento dessa questão.

Não há novidade em dizer que a infraestrutura das escolas no campo é precária na maior parte do País (INEP, 2012) e essa situação se intensifica quando miramos a EIC (BARBOSA et al., 2012). Entretanto, aqui incidimos no olhar atento à invisibilidade da Educação Infantil em suas especificidades para o atendimento à criança pequena, articulado à atuação docente em instituições que ofertam EIC, mas não são planejadas para essa etapa da educação.

Buscando os documentos que tratam dos espaços físicos das instituições de Educação Infantil em âmbito nacional, destacamos como referência, os seguintes documentos: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998), *Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil* (2006b), *Parâmetros Básicos de Qualidade para Educação Infantil* (2006a, v. 1 e 2) e os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009). Os documentos aqui elencados trazem, de forma explícita, a importância das instituições de Educação Infantil quanto aos espaços e à sua organização na relação entre espaço físico, projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança. Destacam, ainda, a relevância da participação de todos os sujeitos envolvidos na construção, modificação e processo de autoavaliação da instituição. Embora preconizada nos documentos oficiais a importância de os espaços físicos e a estrutura da escola serem pensados e articulados com as dinâmicas de vida da comunidade e com a proposta pedagógica da etapa de ensino atendida, nem sempre ocorre dessa forma. Sabemos, a partir de estudos, que a organização do ambiente pedagógico e das possibilidades de atividades precisa considerar e respeitar as necessidades das crianças, inclusive suas necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida (BARBOSA; HORN, 2001).

Nas 13 instituições participantes da pesquisa, seja pela observação da pesquisadora, seja pelas enunciações das professoras, evidencia-se a ausência de planejamento ou processos organizativos referentes à estrutura para o atendimento das crianças da Educação Infantil em suas especificidades. As falas “[...] *estamos na escola do fundamental*” ou, ainda, “[...] *esta escola não é de Educação Infantil é de*

*Ensino Fundamental*” nos indicam a importância dos processos participativos na mobilização do atendimento para a construção de pertencimento de todos os envolvidos e da maior possibilidade de atendimento das particularidades de cada contexto. As docentes não reconhecem a instituição como sendo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, sim, somente do Ensino fundamental. Essa compreensão pode nos aproximar de ideias de adaptação e da realização do atendimento a crianças na primeira etapa da Educação Básica em ambientes não propícios a esta etapa, distantes dos indicativos normativos.

No documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil”, evidenciamos o papel do professor em frente aos espaços, afirmando: “[...] o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo institucional” (BRASIL, 2006b, p. 8). Podemos indagar: que esforço extremo uma professora de Educação Infantil que atende a crianças na EIC, em escolas de Ensino Fundamental, instituições foco desta pesquisa, terá que despender na tentativa de cumprir seu papel? Ainda: como organizar espaços tão pequenos, com mobiliários duplicados para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e outros, nos poucos espaços disponíveis, como a sala de referência e corredores? Considerando o cuidado na organização desse espaço, o documento enfatiza:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-los e transformá-lo (BRASIL, 2006b, p. 7).

A responsabilidade da professora em organizar o espaço, reconhecendo os atributos necessários ao pleno desenvolvimento da criança, muitas vezes é frustrante.

Pensando especificamente na EIC, os documentos supracitados não fazem menção mais detalhada ou específica quanto às construções e estrutura física para esse atendimento. No esforço de encontrar indícios ou primeiras indicações para esse trabalho docente, buscamos, em outros documentos, como na Resolução CNE/SEB nº 01/2002, que institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, alguma orientação ou menção aos espaços para atendimento à Educação Infantil, mas não encontramos.

O art. 7º da Resolução nº 2 (BRASIL, 2008, p. 2), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, fala da infraestrutura, afirmando:

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

Na legislação, não há como percebemos uma especificidade de indicações quanto à estrutura física das escolas que atendem também à EIC, no entanto observamos a elucidação de condições *adequadas* com relação à infraestrutura para atendimento das crianças. Alertamos, então, que a responsabilidade e a percepção com referência ao que é “adequado” para o atendimento da criança pequena, parece que ficam a cargo da gestão municipal, hoje responsável direta pelo encargo de oferta da Educação Infantil (CF, art. 211, § 2º, LDB nº 9.394/1996, art.11, V).

Como documento referência para a Educação Infantil, sinalizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009a), que trazem explicitamente considerações importantes quanto aos espaços, recomendando que “[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços” (DCNEI, art. 8º, § 1º) Lembramos, quanto à estruturação de instituições de Educação Infantil, o lançamento, em 2007, do Pró-Infância, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, abarcando, em suas dimensões, projeto arquitetônico, financiamento da obra, aquisição de mobiliário, custeio de novas matrículas e assessoramento pedagógico, que vêm auxiliando na expansão dessa etapa da Educação Básica e afirmação de sua identidade. No entanto, o Proinfância, conforme relatório do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo (2010), não abarca as características de configuração de demanda no campo, não se efetivando nessa modalidade de oferta.

No diálogo com as professoras e pedagogas que atuam na EIC, foco de nossa pesquisa, percebemos, como principais desafios para a docência, a

infraestrutura das escolas, seguida da organização estrutural no quadro de funcionários da instituição, especialmente referente à figura da pedagoga, como percebemos na fala abaixo:

Aqui no campo a maior dificuldade seria a estrutura da escola, porque se trata de crianças pequenas que precisam de um cuidado. A atenção tem que ser dobrada. A escola tem perigos nela (P03).

Conforme já anunciamos, o olhar atento na pesquisa à estrutura física das instituições não se dá por motivo de falta de manutenção ou reformas. No caso do contexto pesquisado, as instituições passam regularmente por manutenção e reformas. Mesmo assim, a infraestrutura permanece como uma dificuldade, conforme a enunciação da professora, por não contemplar as características fundamentais no atendimento às crianças pequenas. Não basta falarmos em reformas, manutenção das escolas do campo; precisamos avançar pensando na qualidade desse atendimento, na especificidade das demandas das crianças, das populações do campo e da docência. A professora, ao enfatizar a criança, enuncia a peculiaridade do atendimento. São diversas as falas que nos fazem perceber que há uma especificidade no atendimento à criança pequena.

Porque a escola tem que ter tudo que atenda à criança adequado, do tamanho dela, lavatório, vaso sanitário, refeitório. Única coisa do tamanho deles são as mesinhas (P01).

O banheiro também é assim. Aí, no início do ano, também é aquela criança. Eu fico sozinha. No início do ano, tem criança que não sabe ir ao banheiro sozinha, tem que limpar, não sabe onde é o banheiro, tenho que deixar a sala sozinha. Aqui é Grupo 5 (4 anos) e 6 (5 anos). Complicado. Eu tenho os novos que estão acabando de chegar e os que estão desde o ano passado. É complicado também (P08).

Nas 20 entrevistas realizadas com professoras, pedagogas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação, o espaço físico foi arrolado como desafio para a atuação docente, destarte para efetivação de atendimento com qualidade e que reconheça e respeite as especificidades da Educação Infantil. Quando a professora diz “[...] porque se trata de crianças [...]”, delineia-se de que especificidade estamos tratando. Concordamos com os estudos que afirmam a criança como partícipe da construção social da sociedade, cidadã de direitos, produtora de cultura, com linguagem própria, que é a brincadeira. Ainda complementa: “[...] porque se trata de

crianças pequenas e precisam de um cuidado [...]”. Realça a indissociabilidade entre *cuidareducar* e demarca o esforço das docentes na organização do espaço que, para além de suas atribuições promotoras e mediadoras de aprendizagens com as crianças, no atributo *cuidareducar*, precisa intensificar a guarda em frente às inadequações do espaço destinado ao atendimento educacional.

Percebe-se que, muitas vezes, ao contrário de uma valorização e promoção da EIC, o que tem prevalecido é o atendimento incipiente em escolas no campo e até o fechamento das escolas localizadas em comunidades do campo, acarretando deslocamentos das crianças para outras comunidades ou até mesmo para área urbana. Assim, ainda é necessário muito esforço para trazer à Educação Infantil no Campo a uma efetivação não só de uma educação NO, mas também DO Campo, com condições de acordo com as características e as demandas das populações do campo e da criança pequena.

Seguem ainda de diferentes formas enunciando como maior dificuldade para a docência:

[...] o espaço físico, né? Porque tem que levar as crianças para brincar, mas não temos um pátio adequado. Temos um espaço ao lado, perto da igreja. E tem também os marimbondos. Quando está muito quente, eles ficam eufóricos (P03).

A estrutura. Essa sala, olha, é quente, pequena, 30 crianças pequenas. Não tem biblioteca, televisão. As coisas ficam todas ali, no canto, em cima do banheiro. Olha o chão. Não é para criança (P04).

Agora minha dificuldade é o espaço físico. A sala muito pequenininha, cheia de criança, dificulta muito isso, dificulta até o trabalho do professor [...]. Lá é alugado. Uma casa alugada pela Prefeitura. Os cômodos todos pequenos. Não tem nem um cômodo para você dizer: ‘Esse daqui é excelente para sala de aula’. São todos pequenos (P07).

As professoras entrevistadas ressaltam a infraestrutura da escola de forma geral, enfatizando que não é pensada para as crianças pequenas e não dá conta da especificidade do atendimento com qualidade às crianças moradoras do campo.

No caso desta pesquisa, todas as escolas participantes, 13 instituições – que compõem todas as escolas que atendem as crianças no campo no município, seja no nome da instituição “Escola Municipal Unidocente ou Pluridocente de Ensino Fundamental”, seja na arquitetura e materiais – reforçam o caráter da etapa de ensino do Ensino Fundamental muitas vezes se distanciando das características de

uma instituição de Educação infantil. Traz-nos o sentimento de um atendimento à Educação Infantil provisório, de passagem, sem pertencimento ou planejamento que reconheça a criança e suas especificidades. Conduz-nos à ideia de acolhimento da Educação Infantil pelo Ensino Fundamental, onde a criança permanece até que se decida o que fazer com ela, gerando instabilidade ao sentimento de pertencimento e construção da EIC.

Salientamos, ainda, que não foram destacadas observações quanto à manutenção das escolas, no tocante à necessidade de pintura, reparos e reforma em geral. Isso porque todas as escolas apresentavam boa estrutura física no período da pesquisa, indicando recente reforma, e três estavam passando por reformas maiores durante a realização da pesquisa, o que mobilizou deslocamento do atendimento das crianças para outros espaços alugados e provisórios até que termine a obra. É importante destacar, neste fato, que se primou pela permanência do atendimento nas comunidades, alugando imóveis disponíveis na própria comunidade. Visibilizamos o reconhecimento e o cumprimento do direito de as crianças serem atendidas em suas próprias comunidades (BRASIL, 2002, 2008) como também a dificuldade e os desafios/tensões de atuar em espaços alugados impróprios para adultos e para o atendimento das crianças pequenas.

Quanto às reformas, ainda evidenciam a invisibilidade da Educação Infantil acolhida pelas escolas de Ensino Fundamental:

O principal eu já falei, o que eu acho que não tá bom, que não pode continuar e o que tá bom. Daqui, o que eu acho é que estão fazendo outra escola, demoliram a antiga e está fazendo outra. Triplicaram o tamanho da escola e não tem uma sala para Educação Infantil. Ninguém pensou na Educação Infantil. Fala muito na Educação Infantil, mas as salas foram somente para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil terá que continuar na sala do Ensino Fundamental. Uma escola grande, nova. Vai ter sala para computador, diretor, sala de professor, área grande de serviço, uma cozinha grandona, muitos cômodos, eu acho que podia quebrar a metade e fazer uma sala para Educação Infantil [tom de revolta] (P02).

Percebemos que a invisibilidade da Educação infantil não decorre somente da efetivação abrupta do atendimento da demanda por educação das crianças de quatro e cinco anos, especialmente após a Emenda Constitucional nº59/2009, que torna a matrícula obrigatória, o que poderia caracterizar um atendimento em escolas de Ensino Fundamental. No entanto, percebemos que, mesmo em meio às

reformas e reestruturação, a Educação Infantil não é considerada como etapa de ensino integrante da oferta dessa instituição. Retornamos aos documentos oficiais listados no início deste subtópico como referenciais para pensar a infraestrutura das instituições que atendem à Educação Infantil enfatizando a importância de “[...] incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais” (BRASIL, 2006b, p. 9).

O espaço físico no engendramento do contexto de atendimento à criança pequena – onde o cuidar e educar são indissociáveis na ação educativa – compõe a docência na Educação Infantil. A professora sente-se impedida da realização plena de seu trabalho ao confinar-se a uma estrutura que não respeita as características das crianças e não viabiliza nem assegura aprendizagens coletivas e interativas. Espaços que não promovem a brincadeira, a exploração, criação, experiências diversas e que se esbarram em tensões, limites dessas características. Espaços que não colaboram com as atividades e o cotidiano da docência na Educação Infantil.

Focalizamos nosso olhar para indagar, então, como o espaço dessas instituições – que recebem cotidianamente as crianças de quatro e cinco anos, onde elas passam a maior parte de seu tempo – vem sendo pensado e, se vem sendo pensado nessa especificidade de atendimento. Na observação às escolas e na discursividade das professoras, percebemos a necessidade de visibilizar esses espaços como DA Educação Infantil, organizando-os a partir do que é próprio das crianças, incluindo os elementos constituidores da infância e das infâncias do campo.

As Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil do Campo, versão preliminar (SILVA; PASUCH, s/d, p. 2), ressaltam como direito da criança:

Direito de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seu grupo (re)cria nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. Direito a espaços organizados, planejados e orientados para a educação e seu pleno desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a concepção do projeto de uma instituição que atenda à Educação Infantil precisa considerar os espaços como parte integrante do projeto pedagógico da Educação Infantil e, assim, do trabalho docente, o espaço

considerado como elemento constituidor da docência na Educação infantil, integrando cotidianamente a atividade docente. Os espaços são possibilidades de crianças e professores interagirem e perceberem em processos distintos o mundo e produzir sentidos sobre ele na oportunidade de conhecer e compreender melhor o jeito, culturas e modos de ser das crianças (AGOSTINHO, 2003). Ao garantir espaços que promovam brincadeiras, interações, descobertas e aprendizagens diversas, também estaremos contribuindo com a docência na Educação Infantil e a qualidade do atendimento às crianças.

Reconhecemos que, na especificidade da EIC, é preciso considerar o espaço externo como “[...] maior cenário das práticas com as crianças” (SILVA; PASUCH, 2010, p.9). O documento sugere à professora pensar em momentos como:

Ler histórias e contar histórias embaixo de árvores, em redes e varandas, tecer um tapete colorido com as crianças, forrar o chão com folhagens e materiais que construam um cantinho aconchegante para o envolvimento das crianças nas atividades, realizar um almoço em situação ao ar livre, garantir o banho de sol dos bebês, garantir janelas em altura que permita às crianças, mesmo as bem pequenas, a visibilidade para a área externa, aproveitar uma bica ou encanar a água em um chuveirão ou torneira [...] (SILVA; PASUCH, 2010, p. 9)

As falas a seguir são significativas nessa questão:

Meu maior problema é espaço. Eu brinco na rua. No período da moagem, eu não brinco, porque passa muito caminhão. Aqui é esse deserto. Tem dia que não passa nem um carro. Mas...[não terminou]. Eu tenho que ficar lá na frente para vigiar quem vem de cá e de lá. Eu não tenho espaço na escola para brincar de pique, de bola, outras brincadeiras que dependem de espaço. O campo daqui é longe, não posso levar sempre. Maior dificuldade aqui é o espaço físico/estrutural. Você vê que tudo tá dentro da sala. Olha, brinquedo, escorregador foi montado aqui dentro porque não tem espaço, geladeira, frizer tudo dentro da sala de aula, devido à segurança (P05).

O espaço físico é assim. Eu, pra sair, muita coisa... O que eu acho dificuldade, aqui passa muito animal, gente de carro correndo, então às vezes eu deixo de ir, por medo. Uma sala cheia, por exemplo, eu estou com 16 hoje e são alunos agitados. Tenho medo de levá-los e acontecer algo (P08).

As orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil do Campo, em sua versão preliminar (SILVA; PASUCH, s/d, p.12), ainda demarcam que:

Ser professor da educação infantil do campo requer ainda o trabalho com o inusitado, o acaso, aberto para descobertas e aprofundamentos da curiosidade que a complexidade do campo provoca: uma semente diferente, um bicho no meio da terra, uma chuva inesperada, as diversas texturas, as sombras das árvores, as trilhas de gente e de animais, a vida dos insetos, o período das chuvas, o nascimento e a morte de animais, a produção de alimentos [...].

O mesmo documento, ao levantar questões necessárias para serem feitas pelo coletivo de profissionais da creche e pré-escola, no segundo tópico, trata da organização dos espaços, tempos e materiais. Nas observações estabelecidas, ressaltam a necessidade da relação estreita entre a organização dos espaços das instituições com a “[...] organização de vida social das comunidades locais” (SILVA; PASUCH, 2010, s/p).

O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) também afirma e destaca a importância da construção de espaços institucionais para Educação Infantil, que sejam planejados em processos participativos abarcando os diversos sujeitos envolvidos (comunidade, família, professores, crianças, entre outros), respeitando as características próprias das comunidades e das crianças.

As falas a seguir são significativas nessa questão:

Refeitório a gente não tem. A minha sala eu divido com o Fundamental de manhã. A minha sala, se eu for colocar só as minhas coisas, aí o Fundamental, a gente procura até colocar assim, o primeiro ano na mesma sala que o infantil, mas têm uns lá do segundo ano que fica difícil de ficar na cadeirinha. Vai lá na minha sala, hoje matriculados têm 19. Eu coloco um pouco da pequena e um pouco da grande, porque tem que dividir a sala, colocar as cadeiras grandes para os maiores ficarem. Então já começa errado. Até com as cadeiras é difícil, porque eu tenho que colocar meus alunos em cadeiras grandes. O tamanho da minha sala. Não é dizer que ela é pequena, mas, com a quantidade de cadeiras que tem que ter e grandes, eu não tenho o espaço que eu deveria ter na Educação Infantil, porque eu acho que a sala da Educação Infantil tem que ter espaço, sim. Vamos lá, arrasta pra lá. Depois tem que colocar de volta, porque, no outro dia, tem aula. Se a sala fosse só minha [da Educação Infantil], tranquilo, a gente empurrava e deixava lá mesmo, tirava quando precisasse de novo. Mas lá não, tem que colocar tudo de volta, porque no outro dia tem outro professor (P08).

Faz-se necessário refletir sobre em que medida esse espaço permite a construção de diferentes ambientes, traduzindo as concepções e intenções de professoras, crianças e famílias que nele convivem.

A existência de poucas instituições de Educação Infantil no campo e, ainda, o atendimento de quatro e cinco anos em escolas de Ensino Fundamental e o desconhecimento das especificidades da Educação Infantil e da EIC compõem uma multiplicidade de fatores necessários a serem pensados nas políticas públicas na oferta dessa etapa.

As opiniões destacadas acerca da estrutura física nos diálogos com as docentes variam desde a sinalização das dificuldades para a realização da atividade pedagógica docente com a criança até a percepção de que o ideal para as crianças pequenas seria a instituição específica para a Educação Infantil, ainda que não apareça como consenso.

A construção da EIC requer os esforços de todos os envolvidos, uma gestão pública que reconheça as necessidades do campo e os direitos das crianças de serem atendidas em suas comunidades e também de ter a uma educação de qualidade. Requer, ainda, a existência de referências da Educação do Campo e da Educação Infantil no que diz respeito à estrutura física e aos materiais disponíveis na oferta dessa etapa da Educação no Campo. Assim, torna-se importante a tarefa de pensar os espaços na EIC, tendo em vista que as políticas públicas viabilizam e estimulam o atendimento compartilhado com o Ensino Fundamental, e propiciar especificidades da educação para esses sujeitos que ainda não são visibilizadas.

#### 5.4 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO INICIAL

A formação de professoras para atuar na Educação Infantil vem sendo uma preocupação contínua nas discussões acadêmicas, tendo em vista as mudanças legais e conceituais que vêm ocorrendo desde o final da década de 80 e as reflexões a respeito da especificidade da docência em interface com a formação inicial (CÔCO, 2012, 2013; ALVES, 2012).

De partida, para atuar na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal ( Lei nº 12.796, de 2013).

No reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), assumindo caráter educacional, as discussões da dimensão do *cuidadoeducação* e das atribuições da professora de Educação Infantil têm sido focalizadas no diálogo com a formação inicial. Cada vez mais os estudos e a legislação vêm afirmando a figura do professor ou professora como profissional para atuar diretamente com a criança, em detrimento de uma política ampliada de profissionais, nem sempre com formação mínima exigida para o atendimento à criança, o que, entre outros aspectos, não contribui na associação do *cuidadoeducação* (CÔCO, 2009). Na dialogia entre formação inicial e campo de atuação, pesquisas vêm relacionando: a) a formação como aspecto fundamental na atuação de professoras na Educação Infantil (ALVES, 2012); b) a formação de professoras de Educação Infantil com a qualidade do atendimento prestado às crianças pequenas (CRUZ, 2010); c) a visibilidade e fortalecimento do campo da Educação Infantil como perspectiva de atuação na formação inicial (CÔCO, 2011).

Nessa teia dialógica, a formação vincula-se ainda aos objetivos propostos para essa etapa de ensino e as características das crianças a serem atendidas (CUNHA, 2010). Integrando o investimento em pensar as particularidades da formação, focalizamos a LDB – Lei nº 9.394 – seção II, art. 29º, que afirma como finalidade da Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Em seu art. 61, parágrafo único, destaca que a formação dos profissionais da educação deve atender “[...] às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]”.

Ao mirarmos a EIC, que corresponde à etapa da Educação Infantil e modalidade da Educação do Campo, destacamos, como princípios básicos, as iniciativas “[...] que valorizem a cultura e a produção local” [e a observação da relação intrínseca do fazer pedagógico articulado] “ao cotidiano dos fazeres da comunidade e da família”. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 153-154). Essas são

questões relevantes para pensarmos as discussões propostas na formação de professores, a fim de que efetivamente os currículos contemplem as especificidades e diferentes organizações de cada modalidade de ensino. Indagamo-nos quanto às possíveis discussões propiciadas no interior da formação inicial que contemple as crianças moradoras do campo, suas infâncias, cultura, tempos e modos de organização, em articulação com a proposta pedagógica e atuação docente nessa etapa e modalidade.

Como já afirmou Alves (2012), a formação se constitui um aspecto fundamental para a atuação docente. No entanto, para que se estruture como fundamento e colabore com a atuação docente, precisa assegurar diálogos com as especificidades dos contextos de atuação. Da mesma forma, a qualidade do atendimento enunciada por Cruz (2010), que se relaciona com a formação, se efetiva no reconhecimento da construção de saberes próprios e da constituição histórica dos povos do campo. Ainda a EIC é enfatizada quanto a seu atendimento, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, tornando a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, quando mobiliza a expansão da Educação Infantil que implica oferta de vagas e demanda por profissionais para atuar no campo.

Assim, a EIC vai se configurando como campo de atuação das professoras de Educação Infantil. Segundo CÔCO (2011), a Educação Infantil vem assumindo lugar nas perspectivas de atuação profissional na formação inicial, mesmo com distintas razões, e a EIC acena um campo de atuação em diálogo com as premissas da Educação Infantil.

O cenário de configuração da Educação Infantil vem compondo também a pauta de iniciativas do Governo Federal, especialmente por essa etapa da Educação Básica estar em momento de constituição de sua identidade.

Iniciativas do Ministério da Educação são destacadas relativas à formação inicial, como a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP Nº 01/2006) no movimento de rebuscar o olhar para as singularidades e características dessa etapa e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), destinado à formação de profissionais que já atuavam na referida etapa de ensino sem formação mínima indicada, na busca da qualificação para esses profissionais.

O curso de Pedagogia, historicamente, é que vem assumindo a responsabilidade pela formação desse profissional que irá atuar na etapa da

Educação Infantil e tem sido alvo das discussões que perpassam as questões vinculadas à especificidade do atendimento à criança pequena (ALVES, 2012; CÔCO, 2011, 2013; CRUZ, 2010; CUNHA, 2010), na compreensão de uma especificidade na atuação docente com a criança de zero a cinco anos (ROCHA, 1999).

Recuperando o quadro relativo à formação das professoras participantes da pesquisa, (re)lembramos que 82% são formadas em Magistério. Considerando a formação em curso superior, temos uma cursando e 92% que já concluíram – sendo destas, 16 em Pedagogia e 2 no Curso Normal Superior. No tocante à legislação, o grupo de professoras que atua na EIC está concernente ao disposto na legislação quanto à formação mínima e com percentual de 92% com formação superior.

No diálogo com as docentes, no exercício da escuta atenta, conversando sobre a formação inicial e suas contribuições com a docência na EIC, informaram tanto o Curso do Magistério (relativo ao Ensino Médio) quanto o Curso de Pedagogia como vivências da formação inicial. Na dialogia entre estudo e campo de atuação, buscando visibilizar as particularidades da docência na EIC, com atenção especial à relação da formação inicial com o a atividade docente, elas destacaram a necessidade de estudos focalizando a temática.

De acordo com os dizeres das docentes, os conhecimentos acadêmicos são importantes para a profissão, sinalizando a formação inicial como uma significativa “base conceitual” (CUNHA, 2010, p. 141) para a atuação docente. No entanto, a professora enuncia o desafio posto à formação inicial de pensar as dinâmicas e contextos específicos de atuação em frente aos diferentes profissionais aos quais se destinam o curso. A docente caracteriza a formação como “resumo” e destaca a necessidade de buscar fora da formação inicial a formação específica para o contexto de atuação:

Assim, a faculdade é um resumo de tudo. Então você tem que [procurar se aperfeiçoar]. Eu fiz um curso de Educação Infantil, pra focar naquilo, explicar detalhe [...] A faculdade traz um pouco de cada coisa, não dá para você detalhar muito (P04).

Na enunciação, fica claro que o caráter ampliado da formação inicial das professoras, que contempla a formação no conjunto do curso para docência no Ensino Fundamental, docência na Educação Infantil (0 - 3 e 4 e 5 anos) e gestão e/ou pedagogo, dificulta a efetivação de uma formação que dialogue com as

especificidades e contextos que se integram à atividade docente em sua diversidade. Concordamos com Cunha (2010, p. 141) que diz que “[...] a formação inicial tem de fazer jus ao nome. Longe está de esgotar o processo de formação; entretanto precisa dar a base estrutural que favorece ao professor recursos para seu desenvolvimento profissional”.

Como afirma Cruz, (2010, p.351), “[...] a qualidade do trabalho com a criança é intrinsecamente vinculada à formação e à qualificação do profissional da área”. A discussão das particularidades e especificidades da docência e da proposta pedagógica da Educação Infantil e da EIC precisa assumir, nos cursos de formação inicial, um lugar mais integrado à dinâmica das disciplinas que compõem o curso. As discussões específicas da Educação Infantil nos cursos de formação em sua maioria assumem o lugar de uma discussão pontual e localizada (ALVES, 2012). Ao visualizarmos a EIC com sua particularidade de organização do atendimento e de concepções teóricas que requerem o diálogo do referencial da Educação Infantil com a Educação do Campo, a ausência de discussões acentua-se, chegando à inexistência. Com a expansão da Educação Infantil, especialmente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, o campo de atuação nessa etapa também se amplia e se fortalece com possibilidade de atuação tanto na área urbana como no campo. Com essa configuração, ficamos nos perguntando acerca dos diálogos que são produzidos e a forma como a temática tem sido abordada.

Os diálogos com as docentes sobre as contribuições da formação inicial em relação à docência na Educação Infantil no Campo intensificam-se quanto aos desafios e à inexistência dessa discussão em sua formação. Assinalam a todo tempo que é na prática, nos desafios com o cotidiano que aprendem e se constituem professoras da EIC. Os enunciados evidenciam a distância das discussões dos cursos de formação com esse contexto e a necessidade de uma aproximação entre a formação e a reflexão conjunta das vivências. Na conversação, no que se refere à contribuição, assinalam:

Alguma coisa ajuda. Mas assim o que mais contribui é a prática. A Pedagogia ajuda, mas, com a prática, você relaciona com a teoria. Porém, é o que eu te falo, a prática está acima de tudo (P01).

Pedagogia ajudou na Educação Infantil sem ponta de dúvida. Foi o ponta-pé inicial. Como eu já tinha falado, eu consegui assimilar o que eu já tinha visto lá dentro da Educação Infantil na creche com o que estava passando ali na formação (S13).

Quando as professoras dizem: “Alguma coisa ajuda” e, ainda, a “Pedagogia ajudou na Educação Infantil sem ponta de dúvida”, visualizamos um fortalecimento do campo da Educação Infantil e uma comunicabilidade da formação com o campo de atuação (CÔCO, 2013). Na dialogia do campo de atuação com a formação, os estudos e conhecimentos vão se integrando, (CÔCO, 2013), como visto na enunciação: “Eu consegui assimilar o que eu já tinha visto lá dentro da Educação Infantil na creche com o que estava passando ali, na formação”.

A relação com o contexto de atuação, com o cotidiano e suas particularidades que configuram a docência na Educação Infantil, especialmente no campo, foco da pesquisa, fica cada vez mais evidenciada como primordial na formação. A enunciação evidencia o campo como contexto específico, como demanda de formação:

A formação inicial ajuda muito pouco. Muito pouco, porque para você pegar uma sala de aula rural, hoje até tem mais alguma coisa, tem nosso estágio, mas não tem! Você ali tem que ir com a cara e a coragem mesmo. E ir aprendendo (P08).

A relação da formação com ao contexto do campo específico da atuação das docentes foi tão marcante que, das 22 docentes participantes da pesquisa, 4 afirmam que a formação não contribui na atuação docente e 15 acenam que contribuiu pouco ou “de certa forma” e uma não respondeu. Nosso destaque está no fato de que nenhuma delas assinala que contribuiu ou de alguma forma dialogou com a questão dos contextos campestres. Observamos também que, ao destacarem que, de alguma forma, contribui, referem-se à etapa da Educação Infantil e não à especificidade do campo. Algumas docentes sentem a ausência de estudos que integrem as concepções de campo, infâncias do campo e EIC em interface com as propostas pedagógicas específicas. Desconhecem elementos ou discussões que pudessem indicar particularidades entre a educação na área urbana e no campo, tamanha a inexistência ou distância de diálogos nessa perspectiva:

A formação não falou da área rural, trouxe como um todo. Até porque eu não vejo isso, essa distinção. Eu não consigo separar, não adianta. Eu não consigo separar do campo e urbano. São crianças (P02).

Aspectos como “adaptação” focalizam a responsabilidade das docentes em pensar e (re)organizar as ações pedagógicas para as diferentes situações que vivenciam, mesmo sem ter a oportunidade de uma discussão ampliada sobre a

temática ou um estudo sistematizado. Esses contextos são enunciados pelas docentes, como podemos observar nesta fala:

Analisando bem, em nossa formação não fala daqui do campo. É de acordo com sua realidade. A teoria é uma coisa, a prática de acordo com sua realidade. Eu é que tenho que fazer adaptação (P07).

A urgência de formação que contemple a realidade específica de quem atua na EIC, considerando a necessidade de diálogos pertinentes ao contexto de atuação, evidenciando o cotidiano de suas vivências profissionais, é explicitada em todas as falas de diferentes maneiras. No campo da Educação Infantil, essa especificidade já vem sendo discutida e a preocupação cada vez maior com a formação fica evidente (CRUZ, 2010). De acordo com a autora, desafios são indicados para uma boa formação inicial que alicerça a trajetória de atuação docente. Esses indicativos, em dialogia com as enunciações das docentes que atuam no campo, inspiram-nos a pensar a integração de algumas discussões à formação: a inclusão de temas específicos do campo, a constituição histórica da infância do campo, das políticas de Educação do Campo, da oferta de EIC, os acúmulos dos movimentos sociais sobre a educação de crianças e a vinculação inerente com a terra, família e comunidade. Inspirados em nosso referencial, que nos alerta que sempre é possível dizer mais alguma coisa, sabemos que muitas outras palavras serão ditas ampliando nossa dialogia e contribuindo com o debate.

Alguns dizeres são incisivos e enfatizam o desafio, a ausência que sentem e o desejo de uma formação, um estudo que dialogasse e contribuísse nos desafios cotidianos. Assim enuncia uma das entrevistadas:

A minha formação não ajuda nada. Pra mim, que estou aqui na área rural, seria válido ter uma capacitação, assim, para trabalhar os eixos, os meus conteúdos, voltados para a área rural, porque eu não tenho essa capacitação e trabalho mais ou menos. Sinto falta dessa formação, para os professores de a área rural ter essa parte.

O dizer nos remete ao desafio da atividade docente na EIC, que mobiliza ao debate e nos convida à resposta repensando e abrindo diálogos com articulação entre os conhecimentos acumulados na Educação Infantil e na Educação do Campo, aproximados às vivências das professoras que atuam nessa etapa e modalidade de ensino. Sobre esse aspecto, enfatizam Costa e Cruz (2013, p. 2):

É razoável, no entanto, supor que a atuação profissional das professoras será influenciada não só pela melhoria das suas condições de trabalho, mas também pela possibilidade de contarem com uma formação inicial e continuada, e com um acompanhamento pedagógico especializado. Por outro lado, torna-se fundamental que tais propostas de formação possibilitem uma reflexão sobre a realidade social e institucional concreta onde trabalham estas profissionais, valorizando seus saberes, no sentido de que, compreendendo melhor os problemas do contexto profissional, possam melhor se instrumentalizar para transformá-lo.

Ao conversar com as docentes em atuação, indicamos a necessidade de aproximação aos contextos e desafios do cotidiano da docência na EIC, direcionando o olhar a esse contexto, no esforço coletivo e responsável de proporcionar uma educação de qualidade à criança pequena. Cruz (2010) nos alerta que precisamos de uma formação que saia da promoção da informação para promover condições de (re)pensar, ampliar, situar, sistematizar e enriquecer as informações. Assim, precisamos de discussões e debates que ampliem e interfiram nas concepções: de criança do campo, de atendimento a crianças do campo, de que as famílias do campo não querem seus filhos nas escolas e de EIC.

A EIC, ainda pouco ou não visibilizada nos processos formativos iniciais, convida-nos ao diálogo e ao estudo conjunto com as professoras que afirmam uma aprendizagem no cotidiano da docência. Visualizamos uma construção de ser professora na EIC que precisa ser dialogada e promover outras sínteses. A enunciação a seguir marca a construção processual que ocorre no campo de atuação no encontro com o outro, criança, família, comunidade, profissionais.

Porque eu acho que o Magistério e a faculdade também, agora fazendo a faculdade eu vejo do mesmo jeito, não dá base para você enfrentar a sala de aula. Lá, na faculdade, tem 150 horas de estágio na Educação Infantil e 150 no Ensino Fundamental, mas não fala de EIC. Orientam, mas não dão segurança. Isso só na prática mesmo (P08).

Destacamos o caminho processual dialógico a que a temática nos convida, assumindo o compromisso ético responsável com a educação, sem renegar a importância de esforços no investimento na formação docente atrelada à valorização do magistério. Nesse investimento, a seguir focalizamos interlocuções com as docentes pautando a formação continuada.

## 5.5 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse contexto de conversação com as professoras que estão no exercício da ação docente e também na dinâmica dos processos formativos, estamos desejosos de uma interlocução que nos propicie perceber a formação continuada em interface com as especificidades da atuação profissional assumindo a opção de compreendê-las a partir dos dizeres docentes. Também desejamos dialogar com as impressões das professoras quanto às condições de oferta da formação e os contextos e trajetórias dos processos formativos.

### 5.5.1 Contextos e diálogos com a formação continuada

Na dialogia com as professoras da Educação Infantil que atuam no campo, abordamos a formação continuada, associada à lógica processual de comunicabilidade na expectativa de compartilhar as vivências formativas nas instituições de EIC, indicando-nos como vem ocorrendo a formação continuada para professoras da EIC. Uma comunicabilidade que supõe uma aproximação à especificidade das vivências da atuação docente, ou seja, aos seus contextos e a uma discursividade dos desafios, tensões e rivalidades, que o referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1997) nos ajuda a compreender, alertando que o encontro e o compartilhamento com o *outro* geram novos possíveis percursos.

Nas dinâmicas de formação empreendidas pelo município onde realizamos a pesquisa, foram destacadas, pelas professoras, pedagogas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação integrantes da pesquisa, como ações de formação sistemáticas: as reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar (ocorrendo uma a cada trimestre na própria escola), os momentos de planejamento (professora na própria escola) e os encontros quinzenais de formação continuada ofertados e coordenados pela Secretaria Municipal de Educação, conferindo certificado com carga horária de 120 horas anuais.

Ao mirarmos a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do município na pesquisa, citamos algumas de suas características, apresentando sua organização e composição, configurando o contexto local.

Observamos que a formação é ofertada de forma contínua, em projeto institucional de dois anos proposto pela Secretaria Municipal de Educação, tendo a

participação da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, das professoras, pedagogas e especialistas contratadas que participam do projeto de formação.

Demarcamos que essa formação continuada vem ocorrendo abarcando, conjuntamente, as professoras da Educação Infantil atuantes nas instituições urbanas e as professoras que atuam na Educação Infantil em escolas localizadas no campo. Os encontros consistiam em momentos de interlocução com referencial teórico, oficina pedagógica, apresentação em plenária de produção em grupo com trabalhos propostos na formação, compartilhamento de projetos realizados na escola a partir dos diálogos na formação. O quantitativo aproximado de docentes participantes da formação, informado pela Secretaria Municipal de Educação, era de 120 profissionais. A formação tinha como público-alvo as professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal, mas também participavam pedagogas, gestoras, coordenadoras, entre outros profissionais das instituições de Educação Infantil interessados.

A formação continuada a qual se referem é específica para a etapa da Educação Infantil e ofertada aos sábados, no turno matutino, em local disponibilizado pela Prefeitura Municipal na sede do município. A participação na formação dava-se mediante ofício-convite enviado pela Secretaria Municipal de Educação e conforme a adesão das professoras. No escopo do referencial bakhtiniano, entendemos que a participação acontece no *ato responsável* de cada professora:

[...] não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E no momento da assinatura não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar [...] o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (BAKHTIN, 2010b, p. 94).

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, a adesão à formação continuada por parte das professoras foi de 80% e, em relação às professoras da EIC, a partir dos dados analisados das entrevistas, todas participaram, em diferentes temporalidades e diversas formas durante os dois anos do projeto de formação.

Ancorados nos referenciais bakhtinianos (BAKHTIN, 1997, 2006), entendemos que o contexto se faz importante na compreensão dialógica do viver e

assim na significação da palavra. Nessa compreensão, dialogar sobre formação de professoras da Educação Infantil nos indica uma interlocução ampliada com as afirmações legislativas, políticas públicas e das tensões do campo de atuação. Buscamos, assim, uma dialogia ampliada com as enunciações do campo legislativo para essa etapa de ensino e com estudos que trazem afirmações no campo da pesquisa.

Contextualizando nossa teia dialógica com as docentes em relação aos processos formativos, destacamos a legislação que redefine a oferta de Educação Infantil (BRASIL, 1996). Arelada a um conjunto de transformações não dissociadas das lutas pelos direitos das crianças e das mulheres, enfatizamos os dizeres docentes de quem têm vivido – e tem a dizer – os processos formativos e a atuação docente na EIC; e, nesse mote, focalizamos ainda a visibilidade das demandas das docentes na interação com as crianças relativas à nova configuração emergente do caráter educativo nesse atendimento.

A definição legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica ocorre a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece, em seu art. 62, que a formação do professor deverá ser em nível superior, admitindo a oferecida em nível médio na modalidade normal, para o exercício do Magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e do caráter profissional que assume a docência com a primeira infância nesse cenário é resultado de um processo de luta de diversos atores (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006) pelo reconhecimento dos direitos das crianças e famílias ao atendimento educacional. Embora esteja vinculada a uma lógica de direitos das crianças e das famílias, a mudança conceitual da Educação Infantil impõe desafios à atividade docente com as crianças pequenas e, conseqüentemente, à formação do professor. Destacamos, então:

[...] um movimento de visibilidade do trabalho educativo com as crianças pequenas, que se articula com as mudanças nos sistemas de ensino, em especial com a passagem da EI das políticas de assistência social para os sistemas de educação (CÔCO, 2013, p.108).

Essas transformações, por sua vez, integram novas discussões especialmente quanto à organização curricular do Curso de Pedagogia (BRASIL,

2006c), responsável pela formação inicial de professoras para atuar na Educação Infantil, que passa a ter inserção, ainda que tímida, nas discussões acerca da Educação Infantil, perfazendo cumulativamente o currículo do curso (ALVES, 2012).

A partir da pesquisa, buscamos o diálogo com as docentes que já estão no campo de atuação e que, em sua formação inicial, nem todas, integraram um currículo que contemplasse a especificidade da Educação Infantil. Esse fato corrente assinala que ainda estamos em tempos de efetivação da identidade de atendimento da Educação Infantil, vinculada ao sistema de Educação e ao caráter educativo, e em movimento permanente de formação continuada abarcando os profissionais que já estão em atuação nas instituições de Educação infantil.

No que tange à formação continuada, a LDB nº 9.394/1996 determina, no art. 62-A, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Indicamos, assim, que a formação continuada nesse cenário tem se reposicionado como possibilidade de efetivação de um diálogo mais aproximado com as especificidades da etapa de ensino não abarcadas na formação inicial. Como enuncia a docente *“Olha, mas eu acredito que a formação continuada por ser uma coisa mais trabalhada, achei muito mais proveitosa”* (S13). A expressão *“mais trabalhada”* nos remete a uma aproximação maior e mais clara da formação com a vivência nas instituições na atuação com as crianças. Marca a importância dessa formação que acontece aproximada às demandas cotidianas da atuação, sem negar outros processos formativos. Apontamos a presença da polifonia, não sem tensões, nos processos formativos que se constituem com as legislações, com as políticas públicas, na atuação docente com as crianças, no encontro com os pares e nas trajetórias singulares de cada sujeito. Destacamos o ato-vivência em que as professoras exercem a docência, que se produz na criação, realização, invenção, organização de práticas educativas compartilhadas. Nessa dialogia ampliada, afirmamos uma formação que integra as construções elaboradas pelas professoras no encontro com as crianças e com o coletivo envolvido nas ações. A formação que

ocorre no encontro com o outro que “amplia a visão de mim mesmo e me impulsiona” a outros investimentos (BAKHTN, 1997), como destaca a docente:

A ideia foi válida, contribuiu para o aprendizado, porque uma ideia minha, uma sua, a formação é esse momento de troca. A gente troca ideias, ouve o que o colega faz. Vê o que pode contribuir para minha aula, para meu dia a dia. Então a formação é imprescindível. Para ter essa troca de experiência, de vivência do dia a dia, que a pessoa isolada não consegue. E o campo fica bem que isoladinho. As meninas do campo se sentem meio que esquecidas, falam que as meninas da cidade têm um monte de coisas e a gente o material não chega. A minha só tem ela do infantil na escola, então ela não tem troca. Ela fica lá sozinha, então a formação proporciona ela vir e ver experiência, falar, essa troca, esse compartilhamento, essa vivência. Isso eu acho muito bom, porque trabalhar isolado é muito ruim. A pessoa fica bitolada, precisa renovar, até para renovar forças. Você fica só aquilo mesmo, você fica desestimulado. Quando você vê na formação, deu uma ideia, vamos fazer. A criança vê coisas diferentes, sai daquela rotina. É bom para a vida e bom para o profissional (S01).

Reiterando o contexto de formação inicial já apresentado no item 5.4, as professoras e pedagogas participantes da pesquisa apresentam formação em acordo ao previsto na LDB nº 9.394/1996. Constatamos que 92% têm formação em nível superior. Temos ainda uma professora que ainda não concluiu o curso mas está em sua etapa final. Esse dado relaciona-se com as informações apresentadas pela pesquisa nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (BARBOSA et al., 2012), que afirma que, na Região Sudeste, há um quantitativo maior de professoras da Educação Infantil com formação superior atuando no campo, acenando investimentos e fortalecimento na de atuação docente nessa etapa da educação.

Ao focalizarmos a Educação Infantil no reconhecimento da especificidade de uma Pedagogia da infância (ROCHA, 1999), propondo uma interface com as temáticas e áreas dos cursos de especialização frequentados pelas professoras e pedagogas entrevistadas na pesquisa, observamos a ausência de cursos de pós-graduação *lato sensu* que tratem da especificidade do trabalho com as crianças pequenas. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* que aparecem nas respostas com maior porcentagem (89%) referem-se à Psicopedagogia e à Gestão Educacional. Nenhum deles reporta-se à área específica da Educação Infantil. Esse contexto incide, primeiramente, no reconhecimento do esforço na busca pela formação empreendida pelas docentes, ideia de continuidade da formação, mas

também, destaca e dialoga com a ideia de precariedade das propostas e oportunidades de formações que contribuam de forma direta com os contextos da docência na Educação Infantil e ainda se agrava se pensarmos na EIC.

Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), foi ofertada a primeira turma do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, em 2012, tendo como público-alvo professores da rede pública da região metropolitana de Vitória. A oferta pública de Curso de Especialização é incipiente no Estado, se considerarmos o contingente de profissionais em atuação demandando por formação específica. Como afirma Côco (2013, p.195) “[...] estamos experimentando as primeiras turmas de especialização em Educação Infantil, ofertadas gratuitamente na universidade pública para os profissionais em exercício”. A pesquisa “Trabalho docente no Brasil” indica que grande parte do Magistério é composta por docentes do sexo feminino (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010). Nesse quadro, agregam-se as dificuldades das docentes dos municípios que não estão localizados na grande Vitória, quanto ao acesso a cursos com a temática específica, com distâncias a serem percorridas e sem financiamento, uma vez que, devido à incipiência de oferta pública, a formação concentra-se nas instituições privadas, como percebemos nos dados dos questionários respondidos pelas docentes e apresentados no item 5.1.

Estudos vêm destacando a importância e necessidade de as formações de professores para atuar na Educação Infantil contemplarem a especificidade da atuação nessa etapa de ensino (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Frisamos que, na história da configuração da Educação Infantil, há um movimento de visibilidade da docência (CÔCO, 2013), que precisa ser reorganizado em frente às novas demandas de contexto do *olhar* sensível à singularidade desses contextos.

Investindo na necessária dialogia entre a Educação Infantil e Educação do Campo, buscamos visualizar a EIC com atenção especial à formação continuada de professoras no encontro com os contextos de configuração de sua docência e a manifestação dos sujeitos envolvidos. Esse movimento é, antes de tudo, um convite ao diálogo e um desafio que “[...] implicam a inextricável relação dialógica entre os saberes pertinentes à Educação Infantil [...], assim como às discussões, demandas e conceitos advindos da Educação do Campo” (LEAL; PASUCH, 2013, p. 4).

Do ponto de vista do arcabouço normativo, as DCNEIs trazem uma visibilidade específica às crianças residentes no campo no § 3º, do art. 8º, que impulsiona a dialogia e o encontro da Educação infantil com a Educação do Campo,

no desafio de pensar a proposta pedagógica que respeite os diversos contextos que compõem o campo brasileiro. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 abril de 2002, CNE/CEB) e as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, CNE/CEB) demarcam o atendimento à Educação Infantil como um direito a ser efetivado a todas as populações, ofertada nas próprias comunidades e em nenhuma hipótese agrupada com o Ensino Fundamental. As disposições legais instigam a intensificação dos diálogos pensando as propostas pedagógicas a serem construídas e, por sua vez, as formações de professoras da EIC que deverão se constituir “[...] de conhecimentos teórico-metodológicos que levem em conta as especificidades da vida no campo” (LEAL; PASUCH, 2013, p. 07).

Buscamos nas entrevistas dialogar com as professoras no exercício da *escuta atenta* aos dizeres quanto à formação continuada e às contribuições e relações dessa docência na EIC. As aproximações estabelecidas nas temáticas com as especificidades da docência com as crianças pequenas, associadas aos contextos da vida nas comunidades, apontam a urgência da articulação da formação com as especificidades do atendimento da Educação Infantil, especialmente às comunidades do campo.

### **5.5.2 A formação continuada e a especificidade da Educação Infantil: diálogos com as professoras e pedagogas**

Nas enunciações das professoras e pedagogas, ficou claro que a vivência na formação continuada contribui e contribuiu amplamente com o cotidiano docente, na organização das ações e interações com as crianças:

A formação contribui muito. Estimula ideias, incentiva para você está buscando, você está modificando. Mesmo que não dá para você usar tudo, ir pegando, usando. Tem coisa que passa e você nem vê, aí depois você vê uma colega trabalhando, logo você fala: ‘Isso eu não fiz ainda’ (P 10).

Sim, participo. Ajuda. Eu levo experiências da formação para minha sala. É bom para trazer coisas novas e não virar uma coisa rotineira. Aí você leva uma novidade (P03).

Em nossas idas e vindas, de escola para escola, na Secretaria de Educação, nos encontros de formação, percebíamos a formação como uma onda em

movimento, que percorria todos os lugares na voz dos sujeitos que os povoavam. Movia e propiciava encontros dialógicos, dos quais surgiam fios de conversas para outros encontros. Um movimento de acabamento *provisório*, buscando uma concretude que sempre se abre a uma palavra outra (BAKHTIN, 1997). Movimento de formação como *acontecimento* que reunia, instigava e fortalecia o grupo em sua atuação. Evidenciamos, em um primeiro momento, o encontro do desejo do diálogo, de construir um conhecimento sobre seu trabalho, vindo das professoras e a proposta da Secretaria Municipal de Educação de propiciar a formação continuada.

Ao conversar com as professoras, nos encontros de formação continuada e nas entrevistas, o entusiasmo e alegria ao falar da formação marcavam o anseio, desejo e necessidade que vinham sentindo de um diálogo teórico-prático aproximado de suas vivências e desafios na constituição da identidade da atuação docente na Educação Infantil.

Demarcava, também, o caráter dialógico na relação com o *outro*, registrado em suas falas, complementando, dando significação, criando e recriando, movimento presente nos encontros de formação. Quando a professora diz: *“Tem coisa que passa e você nem vê, aí depois você vê uma colega trabalhando, logo você fala: ‘Isso eu não fiz ainda’”* (P 10), percebemos a importância quanto ao processo formativo se tornar um contínuo entre o encontro de formação agendado e os encontros cotidianos da vida e profissão. Compreendemos a formação como esse encontro *dialógico*. Refletimos, nas enunciações das professoras, sobre a busca do encontro com o outro, que traz a completude ao ser humano e ser profissional, aberto à aprendizagem: a aprendizagem na partilha, pelo fazer do outro, que trouxe a *novidade* apreendida e ressignificada pelos seus saberes, sua história de vida e profissão; a professora que compartilha esse momento, que enuncia pelo seu fazer uma nova possibilidade; a comunicabilidade da formação com o campo de atuação docente, que perpassa e tem continuidade na trama relacional dos encontros dialógicos, com “[...] endereçamentos recíprocos que afetam de variados modos os sujeitos envolvidos. Assim, temos um movimento que se efetiva no processo de formação em diálogo” (CÔCO, 2013, p. 109).

Afirmando o processo formativo como partilha, especialmente, no lócus da escola, aproximamo-nos dos estudos de Nóvoa (1995) que destaca a importância da interação do professor com seus colegas de trabalho e da ampliação do tempo do professor na escola, favorecendo aprendizagens conjuntas. Ao dizer *“Essas ideias*

*podem ser transformadas*”, a professora acentua a capacidade na atuação docente de pensar, criar, transformar e gerir os processos pedagógicos junto com as crianças em contextos diferenciados. Como nos assinala Nóvoa (1992), professores são como produtores da sua profissão.

A formação contribuiu porque, os colegas trouxeram novidades, trouxeram coisas que nós já conhecíamos, outras ideias e essas ideias podem ser transformadas. Isso ajudou a gente a trabalhar de uma forma melhor, permitindo aos alunos aprenderem de uma forma mais rápida, melhor, mais prazerosa. Eu acho que tem que ter mesmo formação, porque às vezes a gente se acomoda. Eu gostei muito. Tomara que a Prefeitura sempre olhe por esse lado oportunizando os profissionais. É bom que a gente conheça pessoas também. Toda vez que eu vou, parece que tem mais alguém novo (P02).

O momento de formação tornou-se para o grupo um momento de encontro com os conhecimentos advindos da nova organicidade da Educação Infantil como Educação Básica (BRASIL, 1996), dos conceitos de criança, infância e atividade pedagógica, afirmados nos documentos oficiais (BRASIL, 2008, 2009a), como também um momento de compartilhar aprendizagens e saberes com as colegas de trabalho. Considerando as distâncias geográficas do campo, já abordadas no item 5.1, esse momento coletivo de trabalho conjunto proporcionou a interação desejada pelas professoras que atuavam no campo. O referencial bakhtiniano nos ajuda a compreender essa relação de constituição a partir do outro:

[...] tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), [...]. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 278).

O fato de as professoras da EIC trabalhar em escolas de Ensino Fundamental, não havendo outra profissional da mesma etapa de ensino para o planejamento conjunto, a troca, a *palavra alheia* que traz essa complementaridade, torna o encontro de formação como possibilidade desse momento constitutivo tão necessário. No entanto, essa interação e construção coletiva precisam ser contínuas e próximas aos contextos específicos do trabalho docente, contribuindo expressivamente com desafios vividos nas instituições.

Considerando que a Educação Infantil tem uma história recente de identidade pautada no direito à educação (BRASIL, 1988, 1996), que vem se

efetivando mais solidamente com parâmetros de atendimento (BRASIL, 2006a, 2006b) e com as novas DCNEIs (BRASIL, 2009a) nos últimos dez anos, a docência na Educação Infantil ainda apresenta determinado padrão baseado no cuidado e guarda proveniente da história de atendimento à criança no Brasil. Nesse contexto, faz-se fundamental a ampliação do debate acerca dos estudos que vêm afirmando a identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como direito de todas as crianças. Nessa nova configuração, entendemos que a formação da docência na Educação Infantil “[...] requer uma abordagem histórica das políticas de atendimento e das legislações concernentes” (VIEIRA, 2013, p. 4), assim como um estudo sistemático e aprofundado dos conceitos que permeiam suas propostas pedagógicas.

Em seus dizeres, as professoras evidenciam alguns conhecimentos específicos do trabalho com a criança pequena discutidos na formação e a importância de conhecê-los para a dinâmica do trabalho. A professora enfatiza bem a linguagem do brincar na relação de aprendizagem com a criança.

Ela é voltada mesmo, específica só para Educação Infantil, para o brincar. O brincar mesmo. Ela até falou com a gente: ‘Olha, vocês não vão esquecer, vão ensinar os meninos os numerais, a contar, a letra do alfabeto, ele escrever o nome dele, mas o primordial é a criança brincar. Ele aprender brincando’ [...]. Então na brincadeira a gente tem que aproveitar para trabalhar os valores (P05).

A formação, que ocorre na interação com outros profissionais, com outras possibilidades de vivências com as crianças, com o conhecimento de um referencial teórico que dialoga com o seu trabalho, proporciona a professora (re)descobrir uma nova forma de linguagem para atuar com a criança. Como afirma Kramer (2013, p. 24), “[...] é a crença de que os saberes são conquistados quando os atores têm acesso ao conhecimento, às práticas sociais e culturais e à reflexão partilhada”. O destaque dado ao brincar, à brincadeira, pela professora em sua fala nos remete à importância e necessidade de investimento na formação, trazendo as concepções de criança, infância e Educação Infantil afirmadas nas DCNEIs e os processos pedagógicos que se constituem nas instituições de Educação Infantil. Essas concepções e conceitos precisam acontecer nos processos formativos ou nos encontros como um grande *diálogo* com professoras, crianças, família, comunidade e profissionais envolvidos. Que tenham oportunidade de falar de suas vivências, de suas práticas e pensar o cotidiano de seu trabalho com o outro.

O processo de discussão das DCNEIs ainda precisa ser intensificado no desafio de consolidação da proposta de Educação Infantil em interface com a formação docente. A docente evidencia essa questão em sua fala:

Contribuiu muito, porque, no município, nós temos muitos educadores com muita dificuldade na Educação Infantil. Hoje nem tanto, mas, antes, tinham dificuldade de entender o cotidiano da Educação Infantil. O currículo da Educação Infantil, o contexto da Educação Infantil. Para alguns, trabalhava-se como no Ensino Fundamental. Então a formação trouxe essa contribuição. A minha professora da Educação Infantil, no início, não compreendia muito, agora ela entende, sabe que trabalhamos de forma integrada, que os conhecimentos são de forma integrada. Então ela compreende e foi a formação que trouxe esse conhecimento para ela. Em minha opinião, a formação ajudou a pensar na Educação Infantil (S03).

Fica clara, a partir dos dizeres docentes, a necessidade de adensamento nas discussões relacionadas com o currículo da Educação Infantil. No contexto de atendimento da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, a proximidade com a etapa subsequente acaba por imprimir, ainda mais, um modelo escolarizante aos contextos da Educação Infantil. É preciso formação específica e que propicie a discussão dos fundamentos, assim como a integração das etapas, evitando cisão entre elas.

A formação continuada de professoras da Educação Infantil é um grande desafio da política pública, responsável por ofertar uma educação de qualidade, e esse desafio intensifica-se ao reconhecermos os contextos diferenciados de atendimento: zero a três anos, quatro e cinco anos, em escolas de Ensino Fundamental e Educação infantil, em instituições somente de Educação Infantil e a oferta no campo. Nas enunciações, é destacada positivamente a formação como encontro dialógico, que supõe a partilha e ações conjuntas, mesmo que as intenções e investimentos sejam distintos, lembrando-nos a *polifonia* que não acontece apartada das tensões na composição do conjunto do trabalho e formação, assim como destacaram a importância do estudo aproximado às especificidade da organização da Educação Infantil. No movimento dos dizeres e respostas, enunciam o diálogo necessário com a especificidade desse atendimento no campo que evidenciaremos a seguir.

### 5.5.3 A Educação Infantil e a especificidade do campo em interface com a formação: o que dizem as docentes?

Com base no referencial bakhtiniano, entendemos que, na arquitetura dialógica da vida, diferentes dizeres, com interlocutores e intenções diversas, compõem a cadeia dialógica. Tratando da especificidade da EIC, buscamos empreender uma visão *polifônica* com a voz dos estudos da temática e o que se relaciona com ela, com os documentos oficiais e os dizeres dos docentes que estão no cotidiano das instituições

A especificidade está presente e se faz necessária com referência à identidade da etapa da Educação Infantil, como também na modalidade na qual está situada. O referencial da Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; ARROYO, 2012) vem demarcando essa especificidade já preconizada nos documentos oficiais (BRASIL, 2002, 2008).

O documento “Por uma Educação Básica do campo: memória” (1999, p.7), primeiro volume da coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, afirma “[...] as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas [...] que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo”, visibilizando uma singularidade na construção do projeto de campo e de sua ação pedagógica que passa pela construção de seus coletivos. O debate da Educação do Campo se vincula à reivindicação do direito à terra, ao trabalho, à dignidade e à educação, aos sonhos e crenças dos povos do campo. A oferta de Educação Básica à população do campo articula-se ao projeto de campo vivo e dinâmico, com famílias que têm direito a que seus filhos tenham uma educação de qualidade.

Ao apontar a realidade da Educação Básica no campo, o documento “Por uma Educação Básica do Campo: memória” identifica os principais problemas e desafios a serem vencidos. No que tange à Educação Infantil, reconhece sua importância e avanço com a oferta no campo, considerando os novos postos de trabalho assumidos pelas mulheres, mas sinaliza a oferta tímida e a necessidade de formação específica para atuar nesse contexto, não só na etapa da Educação Infantil, como também em toda Educação Básica. Depois de 13 anos da publicação desse documento, de toda luta dos movimentos sociais pautando a política da Educação do Campo nas discussões em interface com as políticas públicas, ainda

hoje docentes que estão no campo enunciam essa necessidade quanto à discussão das especificidades do atendimento às diferentes populações. As professoras da EIC são claras quanto à ausência da discussão específica e à importância de tê-la:

Falou um pouquinho de cada coisa, porque não foi assim específica, só para o campo, não. Contribuiu, o tema específico seria bom [...]. E o campo fica bem que isoladinho. As meninas do campo se sentem meio que esquecidas, falam que as meninas da cidade têm um monte de coisas e a gente o material não chega. A minha só tem ela do infantil na escola, então ela não tem troca. Ela fica lá sozinha, então a formação proporciona ela vir e ver outras experiências, falar, essa troca. Esse compartilhamento, essa vivência (S01).

Participo desde o início. Eu acho que foi trabalhada a temática da Educação Infantil. Um todo. Teve um crescimento muito grande dos professores. Hoje a visão que você tem, de quando você chegava à sala de aula e hoje, é muito diferente. Tanto que o que você fez na formação está lá dentro de sala. Passou a ter muito mais trabalhos coletivos, a criança participando. Nossa! Melhorou muito, muito, muito. De grande valia. A temática específica do campo não, mas a geral muito bem (S06).

Ela ajudou, sim, mais é mais ampla para Educação Infantil (P08).

Ainda que aclarada uma especificidade na formação quanto ao trabalho com a criança pequena, a sua linguagem própria, os processos pedagógicos, tempos e espaços nesses processos, e que estes temas tenham sido discutidos, há uma grande lacuna quanto aos diálogos reconhecendo as crianças do campo e o projeto de Educação do Campo.

Não negamos a importância da formação continuada na construção da identidade da Educação Infantil no município, nem a importante construção de conhecimentos e fazeres docentes com essa etapa, que foram visibilizados na voz das docentes, “*A temática específica do campo, não [...]*”, Ainda: “[...] *o tema específico seria bom*”. De alguma forma, ainda há um diálogo que precisa ser feito, uma formação que não só reconheça a presença das professoras do campo ou que dê espaço para comunicarem suas vivências, mas uma formação que seja produzida com elas no olhar atento aos contextos e com os sujeitos que os compõem. Construída na *polifonia* dos que produzem a ação educativa, são múltiplas as vozes dos sujeitos envolvidos na tarefa formativa, pensadas a partir da organização que as escolas do campo possuem hoje no município. Atendem tanto à

etapa do Ensino Fundamental como à da Educação Infantil: que diálogos são possíveis, que espaços e tempos são necessários para um atendimento de qualidade e que respeite as especificidades de cada etapa atendida nessa instituição? Pensada a partir da organização dos grupos com diferentes idades, salas com multi-idades, com junção de grupos da Educação infantil: que planejamento e currículo são possíveis? Quanto ao espaço físico limitado: que espaços precisam ser construídos para um atendimento de qualidade? Como organizar o ambiente de forma que possibilite e estimule os movimentos, interações e aprendizagens entre as crianças? Ainda com um *olhar* sensível ao contexto: que proposta pedagógica ou currículo pode ser construído no reconhecimento de quem são nossas crianças e que infâncias vivem? Que jogos e brincadeiras tradicionais possuem? De que forma e em que organização os profissionais podem se encontrar para construções coletivas e trocas de experiências superando as distâncias geográficas e a composição menor do quadro de profissionais na escola? Essas e outras discussões, necessárias e contextuais que se vinculam ao trabalho das professoras, não são refletidas nas formações continuadas. A formação pensada na especificidade dos contextos é um desafio já posto nos documentos e enunciado pelas professoras que estão atuando no campo.

Percebemos, nos dizeres das docentes, que a compreensão quanto ao referencial da Educação do Campo ainda é distante e se constitui uma novidade para as educadoras. Enunciam seu desejo de falar, discutir, compreender com uma formação ética e política o contexto da Educação do Campo:

Da EIC eles estão abordando. Na apresentação junta para apresentar as professoras do campo, juntas para compartilhar, trocar. Mas debater, trazer qual a diferença, mostrar a diferença da Educação no ou do Campo, não! Se foi trabalhado, eu faltei, porque não vi. Está tendo um espaço para falar do campo, isso tá. Eu acho que, se, para a Seme há essa diferença de escola do campo e escola urbana, deveria ter, sim, uma orientação específica para as escolas (P 10).

O diálogo quanto aos modos de vida, à cultura, relação com o trabalho e história de constituição da Educação do Campo não foi temática abordada na formação. A todo tempo é reconhecida nas falas a importância da formação no reconhecimento das crianças como partícipes do processo educativo e a efetivação das propostas de interação com as crianças geradas com a formação, no entanto reconhecem que a formação não é específica para EIC e, assim, registram: '[...] deveria ter, sim, uma orientação específica para as escolas' (P10).

Para a grande parte das professoras que hoje atuam no campo, especialmente na Educação Infantil, em sua formação inicial, os currículos não contemplaram discussões alusivas ao referencial da Educação do Campo. As propostas que já vêm acontecendo de Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, no País, objetivam habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (MOLINA; SÁ, 2011). No Espírito Santo, de acordo com Côco (2011), as ações de formação inicial que se aproximam da Educação Infantil com articulação aos projetos da Educação do Campo são as relacionadas com a oferta de duas turmas de Pedagogia da Terra, com quantitativo tímido de trabalhos de conclusão de curso que dialogam a Educação do Campo e Infantil.

A autora também destaca o Curso de Especialização em Educação do Campo que mobilizou o diálogo entre Educação do Campo e Educação Infantil, com um texto específico nas discussões do curso. Sobre a oferta de formação continuada, a autora afirma: “[...] a sensibilidade para a temática no cenário local” [...] (CÔCO, 2011, p. 7) com algumas ações de distintas perspectivas. Enfatizamos também o projeto piloto de formação continuada de professores do campo promovido em parceria colaborativa entre Ufes/Secretarias Municipais de Educação, com a participação de alguns municípios do Estado, o que possibilitou diálogos com o contexto da Educação Infantil (SILVA et al., 2013). Considerando esse contexto incipiente de sistemática de formação continuada específica para a EIC, compreendemos as dúvidas e inseguranças indicadas pelas docentes:

Particpei de todas as formações. No meu ponto de vista, não trabalhou totalmente. Teve um momento visando à EIC, mas, de um modo geral, trabalhou a Educação Infantil, pensando também que a criança da Educação Infantil ela é criança no urbano e ela é criança no rural. Então, a formação trabalhou bem isso, que deu para o professor da EIC trabalhar legal com a criança. Introduzir isso na sala de aula. Eu gostei muito, achei muito proveitoso. Meus professores que fizeram conseguiram desenvolver um bom trabalho. Pensando nas minhas escolas, elas são do campo, mas a realidade de uma, por exemplo, não é plantar. Levar para dentro dessa instituição uma aula de ciências que ensina como plantar vai estar um pouco fora da realidade deles, porque ali a gente nem sabe de que eles vivem. Talvez eles sejam empregados na usina. Mas a gente não sabe. Na outra, talvez eles soubessem, plantação de mandioca, abacaxi, levar o menino nessa roça, mostrando como é. Então, eu não sei se a realidade de Itapemirim, de uma forma geral, seria viável trabalhar dessa forma, com uma proposta específica para a EIC (S15).

A proximidade com o campo, a partir das vivências como criança, mãe e estudante, agrega saberes e sensibilidade capazes de perceber concepções que de fato valorizem o campo como lugar de vida, dignidade, partilha e cultura própria. A fala a seguir da pedagoga destaca a importância fundamental e urgente de a formação continuada fornecer elementos de discussão e estudo dos paradigmas que embasam a Educação Infantil e a Educação do Campo. Uma formação que conceda possibilidades para criar e constituir uma dinâmica de trabalho que dialogue com as especificidades do contexto.

Eu acho que teria que ser uma específica, porque nós temos professores que não são da realidade do campo e que atendem o campo hoje. Então a importância do campo, a valorização do campo, fazer com que a criança cresça amando sua terra, amando o campo, ainda que futuramente ele não seja um agricultor. Mas que isso não seja desvalorizado. Às vezes o próprio pai fala isso para a criança: 'Vai estudar, quer ficar como eu pegar no cabo da enxada?'. Falta essa conscientização, trabalhar isso. A comunidade tem um pouco esse lado de valorizar a cultura, mas vejo em outros lugares que não tem tanto isso, a própria comunidade desvaloriza o campo, como se fosse uma coisa muito ruim ser do campo. A formação voltada para isso, na questão de defender sua raiz, seria muito importante, porque as crianças cresceriam com essa noção de campo e se escolhessem ser um juiz ou um médico, terão amor pela sua raiz (S07).

A pedagoga enuncia o desejo de ter de fato uma escola DO campo, que reconheça e valorize a história de vida das populações residentes no campo, conforme a afirmação de Kolling, Nery e Molina (1999, p. 18):

Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

A atuação docente, compartilhada com a comunidade e crianças também agrega e constitui saberes próprios do contexto. Os encontros formativos são de fundamental importância e é urgente que neles sejam considerados os aspectos da vida e formação e os saberes das comunidades. O dizer da professora indica a importância de conhecer a dinâmica da vida da comunidade e contribuir com seus projetos: *“A formação voltada para isso, na questão de defender sua raiz, seria muito importante, porque as crianças cresceriam com essa noção de campo”* (S07).

Alguns aspectos ainda são indicados como dificuldade no acesso à formação continuada:

Ajuda muito, porque o professor não tem oportunidade de fazer esses cursos, se não for assim dessa forma. Geralmente são cursos pagos, geralmente o professor mora no interior. Agora tem internet, mas às vezes ele fica por fora sem saber. Aqui não, primeiro, que é de graça. Se for pagar um curso desses é caro, eles levam novidades, aprendem, levam novidades e as crianças gostam. Quanta coisa a gente aprende aqui. Leva lá para o campo. Até os pais participam. Eles gostam, acham bacana. Na escola, lá tem que ver como os pais participam. A verdadeira integração família escola (S04).

Algumas dificuldades são acenadas, quanto ao acesso a cursos de formação em oferta pública, acesso à internet, os deslocamentos para frequentar os cursos. Esses indicativos dialogam com a urgência de políticas públicas que assegurem o direito à formação de qualidade, aos professores e professoras estabelecidos na LDB (BRASIL, 1996), garantindo formas acessíveis para que as professoras possam participar. Essas docentes indicam o reconhecimento da valorização profissional com a inserção na formação, participação e integração das propostas.

A formação ajuda de certa forma. Ela está ajudando. Novas experiências, você aprende com o outro professor. Cada escola tem uma realidade, a troca de experiência você aprende muito com isso. Tem coisa que, para o outro pode não ser novo, mas pra gente é. Só não gosto dos encontros serem ao sábado. Trabalho a semana toda, é cansativo, tem que vir aos sábados. É o único dia para se arrumar. Tem que trabalhar, mas tem que estar bonita também. Tem cabelo, unha (P11).

No reconhecimento da valorização profissional com a integração à formação, as professoras também evidenciam, em seus dizeres, que as condições de ofertas da formação também são importantíssimas para a participação, inserção e permanência no programa ou projeto. Não há como desconsiderar os elementos da vida pessoal na vida profissional. A professora salienta suas necessidades humanas socialmente aprendidas e a jornada de trabalho já extensa que, acoplada à jornada de formação, impossibilita vivências pessoais, diminuindo o tempo livre semanal reservado a lazer, descanso, entre outros. As horas destinadas à formação continuada, segundo informação da Secretaria Municipal de Educação, estão vinculadas às horas de planejamento/estudo da carga horária das professoras remuneradas. No entanto, fica clara a sobrecarga vinculada a uma jornada de trabalho de seis dias na semana, já que a formação acontece aos sábados. Visibilizamos, na tensão apresentada, a necessidade de um estudo articulado entre

as tensões e demandas da gestão pública na oferta da formação e as dificuldades de ajustes quanto ao calendário letivo, horas de trabalho, estudo e condições de trabalho das professoras.

Diante de todo o exposto, sintetizamos que docentes vêm enunciando a existência de forte demanda de discussão, reflexão sobre o trabalho com crianças pequenas, sobretudo as moradoras do campo, onde os desafios de cuidar e educar, atrelados aos modos de vida das comunidades e ao referencial da EIC se colocam de forma mais ruidosa.

Assim, concluímos que a docência, na tarefa de educar e cuidar na Educação Infantil, reconhecendo a especificidade dessa ação, na compreensão dos tempos e espaços vividos pelas crianças, de suas lógicas diferenciadas, de sua linguagem própria, tomou lugar de grande importância dentro da formação continuada da Educação Infantil. Também concluímos que a formação continuada ocupa um significativo lugar na efetivação da Política de Educação Infantil. E, ainda de forma intrínseca, alertamos para a urgência do diálogo com os contextos camponeses, com o referencial da Educação do Campo e o referencial da Educação Infantil na formação continuada das professoras da EIC. Urgência enunciada nas entrevistas feitas com técnicas da Seme, professoras e pedagogas de núcleo, o que é reforçado pelas leituras e estudos concernentes.

No movimento de encontro com outro, vivenciamos uma conversa sem fim, entendemos, portanto, que a conversa continua de outros modos e com outras produções e interlocuções, conscientes de que, nesse processo de construção, muito ainda há para ser dito e construído. A partir de diálogos e construções coletivas, acreditamos que contribuições e iniciativas na luta por uma educação da criança pequena vão se (re)afirmando e fortalecendo o campo. A especificidade da EIC requer ainda muitos diálogos e uma escuta atenta às nuances e particularidades nesse momento de constituição. Nesse contexto dialógico, dizemos, então, que compomos novos/outros diálogos, debates, proposições, desafios e avanços nessa trajetória constitutiva. A partir do referencial bakhtiniano, entendemos que não há última palavra e, portanto, há a possibilidade de muitos outros dizeres que ampliam a construção conjunta da EIC. Nesse movimento, trabalhamos com indicativos e apresentamos considerações que possibilitem outras conversas.

Na dialogia presente na pesquisa, percebemos que cada professora vai constituindo sua formação no encontro com o “outro”, assumindo a necessidade da

completude e condição de inacabamento. O encontro com o olhar dos colegas de trabalho, com as crianças, com as famílias, as trocas e partilhas compõem a dinâmica dos processos formativos e da atuação das professoras e pedagogas da EIC no município de Itapemirim. Esta dinâmica de construção conjunta é fundamental, visto o caráter inicial de constituição da EIC. Nesse processo, ainda não há um aporte consistente para orientação, organização e acompanhamento da EIC.

A pesquisa indica que a formação no encontro com os pares acontece e é reconhecidamente importante no fortalecimento da atuação docente nesse processo de configuração da EIC. Quando focalizamos as políticas públicas de formação continuada para as professoras da EIC, evidenciamos que há uma inexistência de propostas nas políticas públicas específicas para essa etapa da educação, especialmente no contexto do campo. Privilegia-se a etapa do Ensino Fundamental fortalecida na obrigatoriedade (da matrícula e oferta) já existente, o que é mais recente na Educação Infantil, abarcando a faixa etária de quatro e cinco anos. Importante lembrar que a educação é anunciada como direito de todos, desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), e dever do Estado.

Passamos, assim, às nossas considerações continuando a conversa.

## CONSIDERAÇÕES: CONTINUANDO A CONVERSA

A discussão da temática da formação de professores da educação infantil se intensifica no cenário brasileiro, especialmente com a inserção da EI nos sistemas de ensino. Desde a LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil integra a Educação Básica. No entanto, a preocupação com a expansão do atendimento e provimento de vagas concentrou-se nos centros urbanos, frente às grandes demandas populacionais. No campo, a expansão vem ocorrendo mais concentrada na faixa etária de quatro e cinco anos, após a EC nº 59/2009, com a obrigatoriedade da matrícula a partir de quatro anos. Como constatado na pesquisa, mais uma vez esse atendimento, que é direito de todos, tem ficado restrito à faixa etária de matrícula obrigatória. Dentre as questões de oferta e acesso que se destacam como desafios na efetivação do atendimento da educação infantil do campo, outros tensionamentos se põem na roda de discussões e problematizações que perpassam esse contexto. Aproximar-se das escolas de ensino fundamental multisseriadas que também ofertam a educação infantil e conversar com as docentes que atuam com as crianças pequenas nos ajudou a reconhecer os avanços construídos e os desafios postos nesse cenário.

No tocante à legislação e orientações em nível nacional, percebemos que já caminhamos e que passos foram dados na direção de uma proposta pedagógica que respeite as crianças e seus contextos sócio-culturais. Também foi possível atentar para as iniciativas de discussão e incentivos do governo federal para as políticas públicas oficiais de educação infantil do campo, que de diferentes formas vêm contribuindo na organização desse atendimento. Os debates constantes acerca da temática visibilizaram o trabalho docente nesse contexto e impulsionaram ações de valorização e melhorias nas condições de trabalho no âmbito municipal - responsável último pela educação infantil. No entanto, aproximando-nos desse contexto, também somos tomados da consciência de que temos muito a construir, demandando investimentos em questões de infraestrutura e nos processos de formação dos profissionais.

Mobilizados a prosseguir nesse percurso de construção, reconhecemos as tensões presentes nesse processo e trazemos algumas considerações construídas a partir dos dizeres docentes, identificando os movimentos de formação e atuação vivenciados pelas professoras da educação infantil do campo. Nesse propósito, tendo como referência as questões e os objetivos da pesquisa, destacamos

indicativos de ações e reflexões que dialogam com o objetivo de construir a educação básica do campo com qualidade, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural das populações que vivem no e do campo, respeitando suas histórias e modos de vida. Essa tarefa constitui-se um desafio, com destaque para os processos formativos de professores e suas condições de trabalho, considerando as especificidades do atendimento à criança pequena e o contexto em que estão inseridas.

Com a pesquisa desenvolvida, constata-se, com os diálogos empreendidos e com os dados referentes à trajetória de formação das docentes, um investimento pessoal na formação, marcando a sua valorização, tanto no reconhecimento de sua importância/necessidade para a atuação docente, quanto na possibilidade de investimento na carreira profissional. Vê-se, nos sentidos atribuídos à formação, o reconhecimento de que esta ocupa lugar importante na qualificação do trabalho docente. O diálogo com as docentes que trabalham na educação infantil do campo, participantes da pesquisa, trouxe um redirecionamento do olhar para análise das relações dos professores e sua formação. As afirmações das docentes nos permitiram um *excedente de visão* quanto ao papel da formação na constituição da docência. As indicações, afirmações e requerimentos quanto à formação, feitos pelas docentes, comprovam a necessidade, a busca e a valorização da formação, e apontam a grande urgência em construir e oportunizar políticas públicas de formação continuada para as docentes que atuam no campo. Formação que atenda às problematizações presentes no cotidiano do trabalho docente na educação infantil do campo, possibilitando (re)pensar, ampliar, enriquecer, qualificar o trabalho já realizado com as crianças e as famílias. Destacamos que a educação infantil, como campo em construção, que vem (re)construindo sua identidade e produzindo conhecimentos quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a criança pequena, requer implementação de políticas públicas de formação continuada permanente para o fortalecimento da proposta pedagógica nessa etapa. A oferta dessa etapa no contexto do campo agrega outras especificidades, próprias do seu contexto de desenvolvimento.

Focalizando a formação continuada das docentes participantes da pesquisa, a maioria tem curso de pós-graduação, no entanto não específico para a etapa da Educação Infantil e para o contexto do campo, considerando suas características e diversidade, o que dificulta a dialogia com o cotidiano de atuação. Em contrapartida,

há como diferencial docente a busca por uma formação que se aproxime da etapa da educação e da modalidade de ensino em que atuam. O desejo e a necessidade desse diálogo mais aproximado com o contexto de atuação ficam evidentes na pesquisa, indicando a demanda por formações que propiciem o diálogo com a Educação Infantil e Educação do Campo.

Nas falas das profissionais entrevistadas, elas destacam a grande dificuldade na atuação docente devido à ausência de diálogos na formação inicial, subsidiando a atuação com as crianças e a proposta pedagógica, articulando Educação Infantil e Educação do Campo. Enfatizamos, assim, a necessidade de empreender esforços na formação inicial e continuada, propiciando essas discussões, de forma que contribuam com as docentes que já estão no campo de atuação e aquelas que integrarão esse campo.

É notório no grupo das docentes participantes da pesquisa o avanço no quadro de docentes quanto à formação estabelecida na legislação vigente para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Apenas uma das entrevistadas não possui curso superior. No entanto, fica evidente que essa formação precisa dialogar com as especificidades, com os diferentes contextos e organizações para o atendimento da criança do campo, integrando o acúmulo dos estudos do atendimento à criança pequena e as construções históricas associadas aos referenciais da Educação do Campo.

Sobre as distâncias referentes à localização das escolas no campo, as profissionais indicaram, em suas falas, que a distância nem sempre é uma dificuldade. Relataram que atuar nas localidades do campo pode, em algumas situações, facilitar o percurso até o outro local de trabalho (em outro turno), ou ser uma opção pela proximidade entre a instituição e sua casa, já que a maioria das entrevistadas reside no campo, e, ainda, que o campo pode ser uma opção mais próxima em concurso de remanejamento de pessoal. Os diferentes estímulos e motivos para a escolha da atuação docente em instituições no campo nos indicam que elas vêm se configurando como possibilidade para atuação docente frente à dinâmica profissional, pessoal e de organização funcional. Se as instituições do campo que ofertam a educação infantil vêm na dinâmica de provimento de vagas para cargos públicos, afirmando-se como possibilidade de atuação docente, há urgência de diálogos nas formações, tanto inicial como continuada, focalizando o campo em suas diferenças e diversidade, visibilizando, assim, os processos

pedagógicos realizados nessas instituições e as propostas pedagógicas que os sustentam.

Especificamente sobre as conquistas e avanços relacionados com a forma de contratação, carreira, salário, atribuição, tempo de planejamento e as condições dos espaços físicos das instituições, percebemos progressos no contexto investigado.

O fato de ingressarem por concurso público e serem efetivas nas escolas em que atuam gera uma estabilidade para as docentes e a possibilidade de aproximação e interação com a comunidade. Além disso, assegura-lhes uma carreira e um percurso com conquistas, o que contribui com o investimento e permanência na profissão, assim como nas instituições do campo. Além da valorização profissional a que a conquista remete, ainda contribui para a diminuição expressiva da rotatividade de profissionais nas instituições do campo, problema vivido em muitos municípios. Falamos em avanço, mesmo que esse se insira em uma continuidade da luta por outras conquistas, como auxílios para deslocamento, avanços no plano de carreira, melhores salários, entre outras reivindicações. No entanto, as docentes marcam a conquista do ingresso por concurso público, a efetivação na rede municipal e os direitos adquiridos no estatuto municipal do magistério e no plano de cargos e salários do magistério municipal como valorização do magistério, independentemente se a atuação é na cidade ou no campo.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo constitui-se como um desafio, considerando o quadro reduzido de profissionais com que geralmente as escolas são organizadas. As condições de organização do trabalho pedagógico presente no município da pesquisa revelam potencialidades e limites das formas de atuação pedagógica. A existência de uma pedagoga responsável pela instituição, de funcionários responsáveis pela alimentação das crianças e pela limpeza da instituição, são elementos que contribuem diretamente na qualidade do atendimento pedagógico e na valorização do trabalho docente. No entanto, não é com caráter de *terminalidade*, de quem já alcançou o desejável, nem tão pouco com a compreensão de que não há outras reflexões a serem estabelecidas que apresentamos essa realidade. Mas com problematizações e com a demanda de um esforço gigantesco, para avançarmos de uma organização inicial para projetos específicos, construídos coletivamente, atendendo às necessidades específicas de cada contexto educativo.

Na composição dessa dialogia, focalizando o acompanhamento pedagógico que hoje é realizado pelas pedagogas de núcleo, organização própria do município da pesquisa, as docentes avaliam a iniciativa como avanço na organização da instituição. Rememorando o início da atuação nas instituições no campo, elas evidenciam que não existia esse profissional, o que dificultava os encaminhamentos pedagógicos de sua atuação e, portanto, sinalizam que a estruturação do atendimento da pedagoga de núcleo contribui para a organização do trabalho docente e, assim, delinea-se como uma conquista. Nesse caminho processual de possibilidades várias, não se furtam de almejar novas/outras possibilidades de organização que mobilizem maior proximidade e tempo dos profissionais na instituição, especialmente a responsável pelo acompanhamento pedagógico. Enunciam a conquista como possibilidade de avançar, ampliar essa organização pedagógica e o atendimento às crianças.

Um aspecto que ganhou destaque nos dizeres docentes, no que se refere ao avanço, foi o fato de contarem com a organização do tempo de planejamento desenvolvido na instituição e dentro da jornada de trabalho para as docentes. Essa organização contribui para a atuação docente, promovendo sua articulação com colegas de trabalho, investimento em pesquisas e estudos, possibilidade de contato direto com o pedagogo e organização documental relacionada a sua atuação. Essa conquista é recente no momento da pesquisa; estavam na fase de implementação e no processo inicial, com toda a complexidade de organização, que, portanto, configura-se também como desafio.

No que refere às condições físico-estruturais das instituições pesquisadas, destacamos que esse aspecto foi marcado como avanço pelas docentes, apontando que as instituições passam por reformas regularmente. No tensionamento do que tange ao específico, implica considerar como as questões físico-estruturais oportunizam aprendizagens e dialogam com os contextos infantis e instituições organicamente vinculadas a seus povos. A reforma e manutenção das instituições atribuem valorização à docência, propiciando um espaço físico imprescindível para a permanência de crianças e adultos. Como desafio na relação com a estrutura física, fica a visibilidade da etapa da Educação Infantil presente na instituição. São necessárias construções e reformas que considerem, além da manutenção do espaço e ampliação, estruturas que contemplem as especificidades para o atendimento à criança pequena: salas próprias, que não precisem ser divididas com

o Ensino Fundamental; refeitório com estrutura que comporte todas as crianças e compatível com o tamanho das crianças; banheiros com louças adequadas ao tamanho das crianças; parquinhos e áreas cobertas para os dias de chuva; espaços suficientes para a utilização tanto do Ensino Fundamental como da Educação Infantil, sem prejuízo de tempo e quantidade de utilização e local apropriado para receber as famílias, assim como para reuniões e estudos. Acenam a necessidade de um olhar sensível, específico para as necessidades de cada etapa de ensino atendida na instituição. Fica evidente que, mais do que a responsabilidade de manter a instituição conservada, reformada e com reposição dos materiais, há necessidade de um planejamento e construção de um projeto que contemple as particularidades e vinculação das escolas do campo às características sócio-culturais.

Realçamos com a pesquisa que a aproximação com as especificidades da organização das instituições no campo e com o contexto das vivências das crianças deveria ser contemplada na proposta de formação continuada das docentes. Nos dizeres docentes, acentua-se a importância da formação geral, necessária à profissão, mas também das especificidades, tanto no que se refere à Educação Infantil como à Educação do Campo, propiciando, nesse diálogo, a construção da educação infantil do campo.

Ao analisar a formação continuada vivenciada pelas docentes, outras questões são levantadas, sinalizando avanços e contribuições, assim como demandas para a formação. Foram enunciadas contribuições nesse aspecto: a oferta pública, o acesso e a possibilidade de participação no projeto de formação; a formação para a Educação Infantil contemplando especificidades no atendimento à criança pequena, como o respeito e o reconhecimento do brincar como linguagem da criança e o trabalho integrado visibilizando o desenvolvimento integral da criança; a formação como momento de encontro, trocas e construções conjuntas, possibilitando a ampliação dos fazeres a partir da interação com outros profissionais e; a discussão, mesmo que ainda tímida da EIC. Como demandas, foram anunciadas: a ampliação das discussões que envolvem a constituição da EIC, considerando os contextos diferenciados de organização desse atendimento; as temáticas específicas envolvendo os estudos e referenciais da Educação infantil e Educação do Campo; a construção e a organização de diretrizes que orientem as ações pedagógicas no atendimento às crianças moradoras do campo.

A pesquisa indica que é necessário investimento na formação continuada, possibilitando a construção coletiva nos contextos e com os sujeitos envolvidos. O projeto de formação específico para a primeira etapa da Educação Básica constituiu-se como avanço e contribuiu na organização pedagógica do atendimento às crianças. No entanto, as docentes expressaram, em suas enunciações, a necessidade de formação continuada permanente, do encontro com o outro, da partilha com os colegas de trabalho e demais sujeitos envolvidos. Na troca e ampliação de possibilidades a partir do encontro com o outro, visualizamos a característica de inacabamento do ser humano discutida por Bakhtin (1997) e que, na formação, é destacada nos processos de construção conjunta. Percebemos que as professoras buscam a formação e têm necessidade de interação com outras profissionais na promoção de novos conhecimentos, de forma a enriquecer as práticas pedagógicas. As docentes compreendem a formação continuada como um processo que contribuiu na qualificação do atendimento às crianças e para o exercício da profissão. Demonstram grande adesão aos projetos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino, assinalando a demanda por ampliação das ofertas.

A pesquisa sinaliza o início da organização da educação infantil do campo, reconhecendo particularidades na concepção e organização desse atendimento, como anuncia a necessidade de aprofundamento das discussões, com temáticas específicas e projetos direcionados especificamente para esses contextos. Nos encontros de formação e nas vivências, ao compartilhar seus saberes e fazeres, novos conhecimentos são produzidos como resposta aos diálogos empreendidos. As docentes enunciam o desejo de contribuir com o projeto educativo, mas as discussões e estudos, no que se refere à educação infantil do campo, são tímidos. Sendo assim, a formação se coloca, por diversos fatores, como prioridade para os profissionais.

Consideramos, nesse panorama fundamental, a promoção de encontros formativos que possibilitem a interlocução das professoras na possibilidade de construções conjuntas de projetos que auxiliem nas ações pedagógicas, fortalecendo a proposta de EIC. A carência de estudos e de subsídios que orientem o planejamento, a execução, o acompanhamento, no que se refere à EIC, dificulta projetos formativos que contemplem as necessidades pedagógicas específicas

nesse contexto. Nessa configuração, entendemos que são fundamentais para essa construção os esforços de todos os envolvidos.

Com isso, a partir da pesquisa, evidenciamos iniciativas e investimentos na construção da EIC no envolvimento com diversos sujeitos que compõem essa dinâmica, mesmo que esses investimentos e iniciativas façam parte de um processo ainda inicial e que muitas questões ainda necessitem de discussões e reformulações nas políticas públicas de educação e formação docente. De acordo com o referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1997, 2010a, 2010b), reconhecemos o acabamento provisório dos indicativos aqui assinalados, considerando as dialogias que perpetuam nessa completude inconclusa, a partir do dinamismo existente no exercício profissional de muitas vozes e encontros que nos indicam possibilidades infinitas de outras enunciações.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/katia.html>>. Acesso em: 5 nov. 2013.
- ALVES, N. N. de A. **Educação infantil, estágio e formação de professores no curso de pedagogia.** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3930p.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R.S. et al.(Org.).**Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARTES, A.; ROSEMBERG, F. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 6 anos. In: BARBOSA, M.C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- BAKHTIN, M.M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil.** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BARBOSA, M.C.S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9394/96.** 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. v. 1,2,3.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2012.

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a**. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 02 jul. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009c**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)> Acesso em: 3 ago. 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. **Insumos para o debate 2: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, 2007. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/lei\\_11494\\_20062007.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/lei_11494_20062007.pdf)>. Acesso em: 5 de ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 15 maio 2013.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. MEC/SEB. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. MEC/SEB. **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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2012.

BRASIL. MEC/SEB/COEDI. **Política nacional de educação infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. 2006b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros de qualidade da educação infantil**. 2006a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2012.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo**, Brasília: MEC/COEDI, 2010.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

CALDART, R.S. Educação do campo. In: CALDART, R.S. et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, Expressão Popular, 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M.M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M.M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes do fazer**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CÔCO, V. Experiências de atuação docente na formação inicial. Trabalho apresentado no 25º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação (Anpae), São Paulo, 2011b. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0527.pdf>>. Acesso em: 20 nov.2013.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, I.S; NUNES, K.R; CÔCO, V. **Educação Infantil rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p.107-123.

CÔCO, V. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, E.F.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CÔCO, V. Educação infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. , 2011a, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

COSTA, S. A. da; CRUZ, S.H.V. **A influência da formação nas representações sociais de professoras de creches e pré-escolas**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SinaraAlmeidadaCostaComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

CRAIDY, C.M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, S.H.V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino- Livro II).

CUNHA, M. I da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino- Livro IV).

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – Fonec. **Notas para análise do momento atual da educação do campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de

agosto 2012. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/2012/08/seminario-do-fonec-discute-educacaodo.html#.UY2D1LWyCS0>>. Acesso em: 7 nov. de 2012.

GATTI, B.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GONÇALVES, G.B.B. Trabalho docente rural. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

HORN, M. da G. S. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. COEDI/ MEC, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ITAPEMIRIM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de educação: planejar para educar**. Itapemirim, 2007.

KOLLING, E. J; NÉRY, I; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. de A.; KRAMER, Sonia; SOUZA, S. J. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F.; CARVALHO, Maria C. Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa e/em curso. In: \_\_\_\_\_ **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 9-28.

LEAL, F. de L. A; PASUCH, J. Educação infantil no campo: introdução. **Educação Infantil no Campo**. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, TV Escola, ano XXIII, n. 11, p. 04-11, jun. 2013.

LIMA, F.R.S. **Cotidiano em uma escola rural**: representações de uma comunidade escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MOLINA, M.C; SÁ, L. M. (Org.) **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS) Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_.(Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: Porto, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2008.

OLIVEIRA, C. R. de O.; CÔCO, V.; ZUCOLOTTI, V. M. **Formação de professores para educação infantil**: articulações da formação inicial com as possibilidades do campo de atuação. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1661b.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

OLIVEIRA, D. A; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, D.A; VIEIRA, L. M.F. **Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”**: sinopse survey nacional. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: < [http://www.gestrado.org/images/publicacoes/28/relatorio\\_sinopse\\_tdebb.pdf](http://www.gestrado.org/images/publicacoes/28/relatorio_sinopse_tdebb.pdf)>. Acesso em: 28 nov.2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M.L.A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-168

PINTO, M.F.N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais**. Doutorado.2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: NUP, 1999. (Teses NUP).

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. ; SILVA, J. B. da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P; PASUCH, J. **Orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo**. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em:<[https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=ctrl&ei=qYL6UqXJsuU8QeLvYAw&gws\\_rd=cr#q=orienta%C3%A7%C3%B5es+curriculares+para+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+do+campo+anais+do+primeiro+evento+nacional](https://www.google.com.br/?gfe_rd=ctrl&ei=qYL6UqXJsuU8QeLvYAw&gws_rd=cr#q=orienta%C3%A7%C3%B5es+curriculares+para+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+do+campo+anais+do+primeiro+evento+nacional)>. Acesso em: 9 set. 2013.

SILVA, A. P; PASUCH, J. **Orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo**. MEC. (versão preliminar) Disponível em:<[https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=ctrl&ei=qYL6UqXJsuU8QeLvYAw&gws\\_rd=cr#q=orienta%C3%A7%C3%B5es+curriculares+para+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+do+campo+vers%C3%A3o+preliminar](https://www.google.com.br/?gfe_rd=ctrl&ei=qYL6UqXJsuU8QeLvYAw&gws_rd=cr#q=orienta%C3%A7%C3%B5es+curriculares+para+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+do+campo+vers%C3%A3o+preliminar)>. Acesso em: 8 jun. 2012.

SILVA, A.P.S. et al. Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural. In: BARBOSA, M.C.S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SILVA, H.L.F. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). -Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, I. de O e. **Professoras da educação infantil: identidade e profissionalização. Docência na Educação Infantil**: Programa Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, TV Escola, ano XXIII, n. 10, p. 28-35, 2013.

VIEIRA, J.S; FONSECA, M.S. da. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD ROM.

VIEIRA, L. F. Docência na educação infantil: introdução. **Docência na Educação Infantil**. Programa Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, TV Escola, ano XXIII, n. 10, p. 04-07, 2013.

VIEIRA, L.F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.1 CD-ROM.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES A PARTIR DE DESCRITORES

Descritor: Trabalho docente na área rural

Nível: Mestrado e Doutorado

(continua)

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>			
<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
1998	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Administração pública no Curso de Administração Rural e Comunicação rural da Universidade Federal Rural de Pernambuco: que administração rural? Um estudo epistemológico tendo por base dissertações aprovadas no período 1979 a 1995	Glenn Soares Holanda Cavalcanti
2004	Universidade Federal do Pará	Terminologia da pesca em Soure-Marajó: uma perspectiva socioterminológica	Ideval da Silva Velasco
2005	Fundação Universidade Federal do Piauí	Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina/PI: 1960-1970	Marly Macêdo
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente	Abigail bastos Evangelista
2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003	Roberta Rotta Messias de Andrade
	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	Espaço rural e temática ambiental: um estudo sobre o desenvolvimento do projeto educação do campo em um assentamento da reforma agrária no município de Araraquara/SP	Laésse Venâncio Lopes

(continuação)

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>			
<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2007	Universidade Católica Dom Bosco	Educação ambiental em uma escola agrícola de Campo Grande/MS: que saberes, que praticas e que resultados	Kely Adriane Brandão Pereira
	Universidade Federal de Uberlândia	Saberes e práticas de ensino de história em escolas rurais: um estudo no município de Araguari/MG, Brasil.	Astrogildo Fernandes Silva Júnior
	Universidade Federal de Uberlândia	Música na educação infantil: saberes e práticas docentes	Roberta Alves Tiago
2008	Universidade Católica Dom Bosco	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a gestão do Pronera no Estado de Mato Grosso do Sul – 1998-2001	Lucia Célia F. da S. Perius
	Universidade Federal de Viçosa	Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar	Fabiana Ribeiro Souza Lima
	Universidade Federal do Paraná	O cenário do ensino agropecuário no Ceepab na perspectiva do desenvolvimento sustentável	Silvia Leticia Zanmaria
2009	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A presença feminina no magistério do Curso Técnico em Agropecuária no CTUR-UFRRJ, na década de 1970	Adriana Maria Loureiro
2010	Fundação Universidade Federal do Piauí	Da formação à prática pedagógica: uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo	Valdirene Gomes de Sousa
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos	Fernando Sarmento Favacho

(conclusão)

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>			
<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2011	Centro Universitário de Araraquara	Formação profissional dos técnicos agrícolas no Centro Paula Souza no Estado de São Paulo	Amli Kandice Gama Braga
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A questão agrária e a educação agrícola: estudo de caso no Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco	Maria da Salette da Silva
2012	Fundacao Universidade Federal do Tocantins	Políticas públicas e educação do campo no município de Dianópolis- TO: uma análise das escolas multisseriadas	Luzani Cardoso Barros
	Universidade Federal da Grande Dourados	História da formação para professores leigos rurais: o Curso de Magistério Rural em Dourados, na década de 1970	Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine
	Escola Nacional de Ciências Estatísticas	Escola rural: um estudo sobre infraestrutura, formação de docentes e desempenho escolar (2000-2010)	Margareth Mara Corrêa da Silva

TESES DE DOUTORADO			
ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
1997	Universidade Federal do Ceará	Os saberes agrário-agrícolas no projeto formativo da escola rural: o currículo como uma política cultural	Maria de Lourdes Peixoto Brandão
1999	Universidade Federal de Lavras	Estudos morfológicos do ovo e da larva de <i>Chrysoperla externa</i> (Hagen, 1861) (Neuroptera:Chrysopidae) e influência de fatores climáticos sobre a flutuação populacional de adultos em citros	Brígida de Souza
2000	Universidade Estadual de Maringá	Situação triatomínica domiciliar e transmissão da doença de chagas em municípios do noroeste do Paraná, região de Porto Rico, Paraná	Ana Lúcia Falavigna Guilherme
2003	Universidade de São Paulo	Competências na prática educativa para constituição da força de trabalho em saúde: um desafio aos educadores	César Cavalcanti da Silva
2005	Universidade Metodista de Piracicaba	Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria	Rita Virgínia Salles Munerato
2006	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	O processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais do MST/SE: a prática pedagógica dos monitores-professores	Maria José Nascimento Soares
2009	Universidade Estadual de Campinas	Agricultura familiar e capacitação técnica: perspectiva para uma nova geração	Luiz Claudio Antonio Nogueira
2012	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Técnico agrícola: peão melhorado?	Marco Antonio de Carvalho

Descritor: Trabalho docente na educação infantil

Nível: Mestrado e Doutorado

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>			
<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2006	Universidade Federal de Goiás	As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política	Hugo Leonardo Fonseca da Silva
2009	Universidade Federal de Minas Gerais	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto
2010	Universidade Federal de Santa Catarina	Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala	Graziela Pereira da Conceição
	Universidade Federal do Paraná	Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento	Lorena de Fátima Nadolny
2011	Universidade Federal do Ceará	Por acaso existem homens professores de educação infantil?: dois estudos de caso em representações sociais	Jose Edilmar de Sousa

<b>TESES DE DOUTORADO</b>			
<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
1998	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	(Re)construindo o trabalho docente na pré-escola: uma tentativa de intervenção	Gilza Maria Zauhy Garms
2005	Universidade Federal de Santa Catarina	Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche	Deborah Tomé Sayão
2007	Universidade Federal da Bahia	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professoras e professores da pré-escola pública	Eronilda Maria Gois de Carvalho
2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico	Ermelinda Maria Barricelli

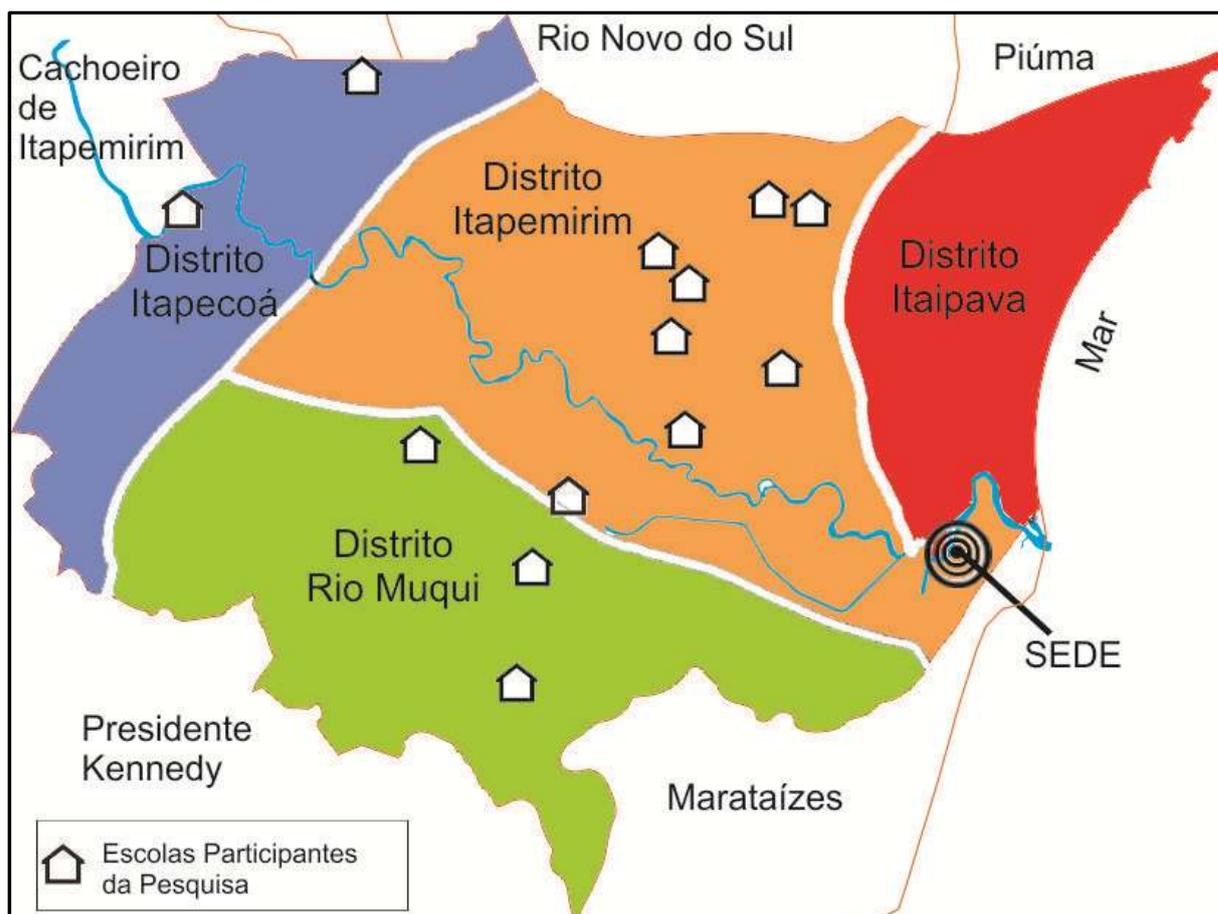
APÊNDICE B – LISTA DE TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SELECIONADOS PARA REVISÃO DE LITERATURA A PARTIR DA LEITURA DOS TÍTULOS E RESUMOS

Descritores: Trabalho docente na educação infantil; trabalho docente em área rural

Nível: Mestrado e Doutorado

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>			
<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2008	Universidade Federal de Viçosa	Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar	Fabiana Ribeiro Souza Lima
2006	Universidade Federal de Goiás	As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política	Hugo Leonardo Fonseca da Silva
2009	Universidade Federal de Minas Gerais	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto

APÊNDICE C – MAPA DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM COM SEUS DISTRITOS E ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – TABELA DEMONSTRATIVA COM A ORGANIZAÇÃO DE TODAS AS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO POR NÚCLEO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO

<b>Núcleo</b>	<b>Turno</b>	<b>Nº Escolas</b>	<b>Nº de Supervisóras</b>	<b>Escolas Pesquisadas</b>
N1	Matutino	3	1	E-03
N2	Matutino	5	1	E-13
N3	Vespertino	5	1	E-11
				E-12
N4	Matutino	4	1	E-10
N5	Matutino	4	1	E-08
N6	Matutino	3	1	E-01
N7	Matutino	3	1	E-05
				E-07
N8	Vespertino	4	1	E-02
				E-04
				E-06
N9	Matutino / Vespertino	2	2	E-09
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>10</b>	<b>13</b>

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais da.....”, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES, da pesquisa “A Constituição da Docência de professores e professoras da Educação Infantil no campo”, de autoria da mestrandia Renata Rocha Grola Lovatti, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)- Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O presente estudo propõe dialogar sobre como vem ocorrendo a constituição da docência de professores e professoras da Educação Infantil no Campo, articulado às reflexões sobre o trabalho docente e a formação a partir da experiência do município de Itapemirim. Serão realizados, questionários, entrevistas individuais, entrevista coletiva, leitura de documentos, fotografias e observação com registros em diário de campo e gravações.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser publicados. Por isso, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, para que a pesquisa possa ser realizada em sua escola e com sua participação.

Itapemirim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012.

Pedagoga \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais da.....”, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Itapemirim/ES , da pesquisa “A Docência na Educação Infantil no Campo”, de autoria da mestrandia Renata Rocha Grola Lovatti, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)- Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O presente estudo propõe dialogar sobre como vem ocorrendo a constituição da docência de professores e professoras da Educação Infantil no Campo, articulado às reflexões sobre o trabalho docente e a formação a partir da experiência do município de Itapemirim. Serão realizados, questionários, entrevistas individuais, entrevista coletiva, leitura de documentos, fotografias e observação com registros em diário de campo e gravações. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser publicados. Por isso, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de consentimento, para que a pesquisa possa ser realizada em sua escola e com sua participação.

Itapemirim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012.

Professora \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS

**RELAÇÃO DE ESCOLAS (Nº DE CRIANÇAS/SITUAÇÃO FUNCIONAL DA PROFESSORA) QUE ATENDEM À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO-MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM**

Escolas	Grupos	Quantitativo por grupo de crianças atendidas			Total de crianças	Situação funcional (professora)	Turno
		GIV	GV	GVI			
E-01	V/VI		02	07	09	Efetiva	M
E-02	V/VI		06	12	18	Efetiva	V
E-03	V/VI		13	07	20	Efetiva	M
E-04	V/VI		06	05	11	Efetiva	V
E-05	V/VI		12	08	20	Efetiva	M
E-06	V/VI		04	07	11	DT (Baixa M) Monitoramento	V
E-07	V/VI		08	13	21	Efetiva	M
E-08	V/VI		11	06	17	Efetiva	M
E-09	V/VI		07	06	13	Efetiva Localização	V
E-10	IV/V/VI	10	05	08	23	DT (Vaga Exoneração)	M
E-11	V/VI		08	11	19	Efetiva	V
E-12	V/VI		06	04	10	DT	V
E-13	V/VI		08	06	14	Efetiva	M

APENDICE G – CRONOGRAMA DE TRABALHO DE CAMPO

SEMANAS	ATIVIDADES
12-11 a 17-11-2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com a secretária de Educação e recolhimento da autorização escrita para realização da pesquisa</li> <li>• Conversa com equipe da Seme, apresentando a pesquisa</li> <li>• Levantamento na Seme das escolas que atendem à EI em área rural</li> <li>• Planejamento com as técnicas da Seme organizando o encontro com as professoras da EI em área rural e visitas às escolas</li> <li>• Visita a uma escola participante da pesquisa</li> </ul>
19-11 a 24-11-2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montagem do cronograma de visitas às escolas</li> <li>• Aplicação de questionário e realização de entrevista com uma técnica da Seme e três professoras</li> <li>• Participação em encontro de formação continuada</li> <li>• Visita a uma escola</li> </ul>
26-11 a 01-12-2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a seis escolas</li> <li>• Realização de seis entrevistas</li> <li>• Reorganização de cronograma para encontro com as professoras</li> <li>• Aplicação de seis questionários</li> </ul>
03-12 a 08-12-2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a três escolas participantes da pesquisa</li> <li>• Realização de entrevistas individuais com seis professoras</li> <li>• Participação em um encontro de formação continuada</li> <li>• Aplicação de seis questionários</li> </ul>
10-12 a 15-12-2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a duas escolas participantes da pesquisa</li> <li>• Realização de três entrevistas individuais</li> <li>• Participação no encontro de formação continuada</li> <li>• Aplicação de três questionários</li> </ul>
17-12 a 20-12-2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de duas entrevistas individuais</li> <li>• Realização da entrevista coletiva</li> <li>• Aplicação de dois questionários</li> </ul>

## APÊNDICE H – ROTEIROS E QUESTIONÁRIOS DE ENTREVISTAS

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PROFESSOR  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO****I – AÇÕES E COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO (diálogos entre pesquisadora e professora)**

1. Fale um pouco sobre como foi sua escolha, motivação ou o ingresso na Educação Infantil.
2. Como ocorreu seu ingresso para atuar na Educação Infantil no Campo?
3. O que você pensa sobre a realização de um concurso público específico para os professores e professoras atuarem somente no campo?
4. Fale um pouco sobre a contribuição da formação inicial (Ensino Médio-Graduação, Pós-Graduação) para sua atuação na Educação Infantil no Campo.
5. Você participou ou participa de alguma formação continuada que trabalha ou trabalhou a temática da Educação infantil do Campo ou da Educação Infantil no Campo? (Ano? Continuidade? Como foi? Contribuições dessa formação? Quais são suas impressões? O que destaca?).
6. Para você, há diferença entre a Educação Infantil que ocorre em área urbana e a Educação Infantil que acontece no campo? Em caso positivo, quais são as diferenças? Tem diferença para o trabalho docente?
7. Você acredita que deveria haver encaminhamentos ou propostas do órgão gestor diferentes para a Educação Infantil em área urbana e no campo? Por quê?
8. O município oferece algum incentivo para os profissionais trabalharem nas escolas localizadas nas áreas rurais?
9. Você considera importante ou necessário algum tipo de incentivo? No caso de resposta positiva, qual e por quê? Que incentivo poderia ser? Você acredita que essa ação cria distinção entre os professores?
10. Fale um pouco sobre como é trabalhar em uma escola no campo.
11. Como é a relação com a comunidade?
12. Quem é ou são seus maiores colaboradores nesse trabalho? Como as crianças participam?
13. Quais os maiores desafios que se apresentam?

14. Quais os pontos positivos para de atuar na EI no Campo? O que o professor precisa ter para estar aqui na EI no Campo?
15. Como é trabalhar em uma escola de ensino fundamental com a Educação Infantil?
16. Você acredita que há diferença entre educação rural e educação do campo? Como seria isso?
17. Você acredita que é importante a militância no trabalho docente? Tem diferença um docente que atua com militância e um que não atua? Mas isso interfere?
18. Você conhece algum documento que aborde especificamente a Educação Infantil do Campo ou a Educação Infantil no Campo?
19. O que você considera que é ou foi importante no que se refere à contribuição? O que te ajudou ou ajuda na atuação na EI no Campo?
20. Narre um pouco como é sua jornada de trabalho diária, seu trajeto, a organização com a vida, o cumprimento dos horários...
21. Fale um pouco sobre o sentido para você hoje estar atuando como professora da Educação Infantil no campo. Dessa constituição, desse lugar...

## **II – DOCUMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Você tem acesso ou sabe da existência de documentos próprios do seu município, específicos para orientação ao trabalho educativo com as crianças da Educação Infantil que são moradoras das áreas rurais?
2. Em caso positivo ou se esse documento estiver em elaboração, informe o tipo de documento/orientação.
3. Em caso negativo, como você orienta as suas ações nas instituições de Educação Infantil que atendem às crianças moradoras das áreas rurais?
4. Como é realizado o planejamento individual e coletivo? (organização, espaço, frequência, livre, dirigido, documentos utilizados...) especificidade do trabalho.

## **III – OUTRAS INFORMAÇÕES**

1. Gostaria de falar de alguma questão que considera importante que não abordamos aqui? O que você acrescentaria ao falar da Educação Infantil no Campo?

**AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEME EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO**

### **I – AÇÕES E COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO (Diálogos entre pesquisadora e pedagoga)**

1. Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional. Já atuou como professora do campo? Na Educação Infantil? Como foi essa experiência?
2. Como foi seu ingresso para trabalhar na Seme?
3. O que você pensa sobre a realização de um concurso público específico para os professores e professoras atuarem somente no campo?
4. Como tem sido trabalhar aqui, pensando na coordenação do trabalho da Educação Infantil no Campo? Sentidos, dificuldades, contribuições.
5. Fale um pouco sobre a contribuição da formação inicial (Ensino Médio, Graduação, Pós-Graduação) para sua atuação na Educação Infantil no Campo.
6. Para você, há diferença entre a Educação Infantil que ocorre em área urbana e a Educação Infantil que acontece no campo? Em caso positivo, quais são as diferenças? Tem diferença para o trabalho docente?
7. Você acredita que deveria haver encaminhamentos ou propostas do órgão gestor diferentes para a Educação Infantil em área urbana e no campo? Por quê?
8. Você conhece algum documento que aborde especificamente a Educação Infantil de Campo ou a Educação Infantil no Campo?
9. O que você considera que é ou foi importante no que se refere à contribuição? O que te ajudou ou ajuda na atuação na EI no Campo?
10. Narre um pouco como é sua jornada de trabalho diária, seu trajeto, a organização com a vida, o cumprimento dos horários e outros.

### **II – DOCUMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Fale um pouco sobre como é realizado o trabalho de encaminhamento e orientação às escolas que atendem à EI no Campo.
2. Quais os documentos que sustentam as ações? Existem documentos próprios do município, específicos para orientação ao trabalho educativo com as crianças da Educação Infantil que são moradoras das áreas rurais?
3. Em caso positivo, há necessidade de ter esses documentos específicos?

4. Como é realizado, no que se refere à organização e encaminhamento da secretaria de educação? Como são feitos os planejamentos nessas instituições? (tem horário específico, é flexível, escolhido pela SEME ou coletivamente...)
5. Há algum planejamento com a equipe da Secretaria de Educação? Quem participa desse planejamento? Como acontecem?

### **III – COTIDIANO DO TRABALHO**

1. Quais são hoje os maiores desafios do trabalho com a Educação Infantil no campo? (infraestrutura, rotatividade dos profissionais, acompanhamento pedagógico, participação da família devido a distância, número reduzido de matrículas, financiamento...)
2. Como vêm sendo trabalhada a questão da formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil no campo? Tem alguma especificidade nessa formação? Há necessidade de tê-la?
3. Como vocês vêm denominando essa modalidade de oferta da Educação Infantil?(Educação Infantil Campo ou Educação Infantil em área rural ou outra forma) Para vocês, há alguma diferença?
4. Como e por que a EI é ofertada em escolas de Ensino Fundamental? Como você avalia esse encontro?

**AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PEDAGOGA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO**

**I – AÇÕES E COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO. (Diálogos entre pesquisadora e pedagoga)**

1. Fale um pouco sobre como foi sua escolha, motivação ou o ingresso na Educação Infantil.
2. Como ocorreu seu ingresso para atuar na Educação Infantil no campo?
3. O que você pensa sobre a realização de um concurso público específico para os professores e professoras atuarem somente no campo?
4. Fale um pouco sobre a contribuição da formação inicial (Ensino médio, Graduação, Pós-Graduação) para sua atuação na Educação Infantil no campo.
5. Você participou ou participa de alguma formação continuada que trabalha ou trabalhou a temática da Educação infantil do campo ou da Educação Infantil em área rural? (Ano? Continuidade? Como foi? Contribuições dessa formação? Quais são suas impressões? O que destaca?).
6. Para você, há diferença entre a Educação Infantil que ocorre em área urbana e a Educação Infantil que acontece no campo? Em caso positivo, quais as diferenças? Tem diferença para o trabalho docente?
7. Você acredita que deveria haver encaminhamentos ou propostas do órgão gestor diferentes para Educação Infantil em área urbana e no campo? Por quê?
8. O município oferece algum incentivo para os profissionais trabalharem nas escolas localizadas nas áreas rurais?
9. Você considera importante ou necessário algum tipo de incentivo? No caso de resposta positiva, qual e por quê? Que incentivo poderia ser? Você acredita que essa ação cria distinção entre os professores?
10. Fale um pouco como é trabalhar em uma escola no campo.
11. Como é a relação com a comunidade?
12. Quem é ou são seus maiores colaboradores nesse trabalho? Como as crianças participam?
13. Quais os maiores desafios que se apresentam?

14. Quais os pontos positivos de atuar na EI no campo? O que o professor precisa ter para estar aqui, na EI no campo.
15. Como é trabalhar em uma escola de ensino fundamental com a Educação Infantil?
16. Você acredita que há diferença entre educação rural e educação do campo? Como seria isso?
17. Você acredita que é importante a militância no trabalho docente? Tem diferença um docente que atua com militância e um que não atua? Mas isso interfere?
18. Você conhece algum documento que aborde especificamente a Educação Infantil Campo ou Educação Infantil em área rural?
19. O que você considera que é ou foi importante no que se refere à contribuição, o que te ajudou ou ajuda na atuação na EI no campo?
20. Narre um pouco como é sua jornada de trabalho diária, seu trajeto, a organização com a vida, o cumprimento dos horários...
21. Fale um pouco sobre o sentido para você de hoje estar atuando como pedagoga da Educação Infantil no campo. Dessa constituição, desse lugar... Qual a especificidade desse trabalho?

## **II – DOCUMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Você tem acesso ou sabe da existência de documentos próprios do seu município, específicos para orientação ao trabalho educativo com as crianças da Educação Infantil que são moradoras das áreas rurais?
2. Em caso positivo ou de esse documento estar em elaboração, informe o tipo de documento/orientação.
3. Em caso negativo, como você orienta as suas ações nas instituições de Educação Infantil que atendem às crianças moradoras das áreas rurais?
4. Como é realizado o planejamento individual e coletivo? (organização, espaço, frequência, livre, dirigido, documentos utilizados...) especificidade do trabalho.

## **III – OUTRAS INFORMAÇÕES**

1. Gostaria de falar de alguma questão que considera importante que não abordamos aqui? O que você acrescentaria ao falar da Educação Infantil no campo?

**AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO**

## QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL – EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

Prezada participante

Suas respostas são muito importantes para conhecermos o cenário do seu município, a docência nesse contexto e as ações no atendimento das crianças moradoras em áreas rurais.

Renata R. G. Lovatti (PPGE/UFES) - [renatalovatti@hotmail.com.br](mailto:renatalovatti@hotmail.com.br)

### SIGLAS

EI – Educação Infantil

EIC- Educação Infantil do Campo

EF – Ensino Fundamental

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Município:.....

Responsável pelas informações: .....

Função.....

Pseudônimo:.....

Escola em que trabalha:.....

Situação funcional: ( ) Efetiva nesta escola/local ( ) Efetiva em outra escola no campo ( ) Efetiva em outra escola em área urbana ( ) Contratada ( ) Outro

Quanto tempo de atuação no magistério?

Na Educação Infantil? .....

Na Educação Infantil no campo? .....

Endereço:.....

( ) Área rural ( ) Área urbana

Tel.:(.....).....Fax.

(.....).....

celular. (.....).....E-mail:.....

### I – CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

1 Ano de nascimento:.....

2 Sexo:	( ) Feminino	( ) Masculino
---------	--------------	---------------

3 Estado Civil	( )Solteiro/a	( )Divorciado/a	( )Casado/a
	( )Separado/a	( )Viúvo/a	( )Vive com companheiro/a

4 Filhos	<input type="checkbox"/> Não	
	<input type="checkbox"/> Sim	Número de filhos:

## 5 Escolaridade dos pais:

Pai	Mãe
<input type="checkbox"/> Sem escolarização	<input type="checkbox"/> Sem escolarização
<input type="checkbox"/> Fundamental – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto	<input type="checkbox"/> Fundamental – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto
<input type="checkbox"/> Médio – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto	<input type="checkbox"/> Médio – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto
<input type="checkbox"/> Superior – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto	<input type="checkbox"/> Superior – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto
<input type="checkbox"/> Pós-graduação – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto	<input type="checkbox"/> Pós-graduação – <input type="checkbox"/> completo / <input type="checkbox"/> incompleto

## 6 Escolaridade do respondente:

Nível	Instituição	Detalhamento	Ano de conclusão
Educação Infantil	<input type="checkbox"/> Não cursou <input type="checkbox"/> Pública rural <input type="checkbox"/> Pública Urbana <input type="checkbox"/> Privada		
Ensino fundamental	<input type="checkbox"/> Pública rural <input type="checkbox"/> Pública urbana <input type="checkbox"/> Privada		
Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Pública rural <input type="checkbox"/> Pública urbana <input type="checkbox"/> Privada	Curso (s):	
Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> A distância Tipo: <input type="checkbox"/> Normal superior <input type="checkbox"/> Licenciatura	Curso (s):  Habilitação:	

	<input type="checkbox"/> Bacharelado		
Pós-graduação	<input type="checkbox"/> Não cursou <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada  Tipo: <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		Curso (s):  Área temática: <input type="checkbox"/> Gestão e Administração <input type="checkbox"/> Pedagógica (geral) <input type="checkbox"/> Pedagógica para Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Outro:
8 - Filiação sindical	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões. <input type="checkbox"/> Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões. <input type="checkbox"/> Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões.	

9 - Filiação a partido político	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim
---------------------------------	------------------------------	------------------------------

10 - Filiação a movimento social	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim. Qual:
----------------------------------	------------------------------	-------------------------------------

**AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO**

