

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, CRIAÇÃO E  
INOVAÇÃO DA UFRB  
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA EM ENERGIA E  
SUSTENTABILIDADE – CETENS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**FABIANA CASTELO BRANCO DE SANTANA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: REFLEXÕES  
DIALÓGICAS COM DOCENTES NA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA**

**FEIRA DE SANTANA – BAHIA  
2022**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO CAMPO: REFLEXÕES DIALÓGICAS COM  
DOCENTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE  
SANTANA**

**FABIANA CASTELO BRANCO DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Idalina Souza Mascarenhas Borghi

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA  
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E  
SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,  
INCLUSÃO E DIVERSIDADE - PPGEICD  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGEICD**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO CAMPO: REFLEXÕES DIALÓGICAS COM  
DOCENTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE  
SANTANA**

Comissão Avaliadora da Defesa de Dissertação de Mestrado  
Fabiana Castelo Branco de Santana

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Idalina Souza Mascarenhas Borghi  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Damiana Almeida dos Santos Souza  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB  
(Examinador Interno)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Leomárcia Caffé Oliveira Uzêda  
Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS  
(Examinador Externo)

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
(Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos e não esquecer ninguém é sempre muito arriscado, portanto, agradeço a todas e todos, amigos/as, colegas de trabalho e a minha família, que contribuíram de diferentes formas para a realização deste curso. Um agradecimento muitíssimo especial à Professora Doutora Idalina Borghi pelo respeito às minhas ideias e pela competência em todo o processo de orientação, permeado de desafios e provocações, sempre com generosidade, afeto e confiança.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pelas contribuições durante o curso. Aos professores integrantes da Banca, que muito colaboraram com a construção desta pesquisa, meu respeito e agradecimento pela partilha, parceria, por me permitir aprender com eles.

A todos os colegas da Turma 2, especialmente à querida Mayne Cerqueira, pelas partilhas, apoio mútuo e encorajamento. Aos colegas de trabalho pelo cuidado, parceria e incentivo no desenvolvimento do curso.

Às educadoras que contribuíram com a pesquisa de campo, meus agradecimentos pela confiança. Às crianças do campo por me permitir conhecê-las em todo o seu potencial de ser e fazer, no presente, no seu espaço.

Aos meus filhos Mateus e Gabriel, minha mãe e irmãs pelo convívio e certeza do carinho e respeito por minhas escolhas.

Ao Divino por me permitir ingressar neste curso, que de todas as formas, me provocou a olhar o mundo por outros ângulos, a enxergar outras possibilidades - a olhar de perto, a olhar desperto. A olhar de longe, delongado olhar. Por vezes ansioso, impulsivo. A depurar as impressões e amadurecê-las, a respeitar a multiplicidade de outros olhares. A trocar as lentes do olhar, a descansar o olhar, a despensá-lo. A fechar os olhos e olhar com o coração, a sentir. A aprender um pouco mais sobre a pesquisa, a ser guiada pelos objetivos do estudo, nosso farol. E a me desprender e me perder das certezas. A me despir das harmonias ilusórias e a encontrar no desequilíbrio algumas perspectivas. E ao desfazer as amarras, dar espaço às incertezas e enxergar que é preciso bagunça, desordem, caos para descobrir novas trilhas e construir outros caminhos. A me despir do que sei, a entender o quanto ainda não sei e o quanto posso buscar pelo saber, processo infinito, que nos confere a certeza de estar vivo, pois se há vida, há desconhecimento e há vontade de conhecer. Caminhos nunca solitários, pois o saber

nasce do encontro, encontro com outros sujeitos, com outras realidades, outras experiências, outros desafios.

## EPÍGRAFE

Aula de vôo

O conhecimento  
caminha lento feito lagarta.  
Primeiro não sabe que sabe  
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho  
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe  
e se fecha em si mesmo:  
faz muralhas,  
cava trincheiras,  
ergue barricadas.  
Defendendo o que pensa saber  
levanta certezas na forma de muro,  
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro  
explode em vôos  
rindo do tempo que imaginava saber  
ou guardava preso o que sabia.  
Voa alto sua ousadia  
reconhecendo o suor dos séculos  
no orvalho de cada dia.

Mesmo o vôo mais belo  
descobre um dia não ser eterno.  
É tempo de acasalar:  
voltar à terra com seus ovos  
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:  
ri de si mesmo  
e de suas certezas.

É meta da forma  
metamorfose  
movimento  
fluir do tempo  
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o vôo  
é preciso tanto o casulo  
como a asa.

Mauro Iasi

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: REFLEXÕES DIALÓGICAS COM DOCENTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA**

**RESUMO:** Em reconhecimento ao papel fundamental que o educador do campo ocupa para a formação das crianças camponesas de 0 a 5 anos, esta pesquisa apresenta um estudo sobre as perspectivas específicas de formação continuada de educadores e educadoras que atuam na Educação Infantil em escolas do campo no município de Feira de Santana/BA. O estudo teve como objetivo identificar e analisar saberes de docentes da Educação Infantil do Campo na rede pública municipal de Feira de Santana, dialogando sobre perspectivas para a formação continuada de educadores nas especificidades da Educação Infantil do Campo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante. Como dispositivo de pesquisa foram utilizados questionário e Círculos Epistemológicos, metodologia de pesquisa inspirada nos Círculos de Cultura freireanos. Os Círculos Epistemológicos revelaram-se, para além de uma metodologia de pesquisa, como uma experiência formativa propícia à promoção de diálogos fomentadores da crítica reflexiva docente e redimensionamento de práticas. Participaram da pesquisa 17 educadoras que atuam na Educação Infantil, em escolas do campo da rede pública do município de Feira de Santana e 12 crianças com idades entre 3 e 5 anos, que estudam em uma escola exclusiva de Educação Infantil do Campo. A análise das informações coletadas foi realizada a partir das categorias analíticas articuladas entre os objetivos da pesquisa e os diálogos com as educadoras, utilizando os aportes da pesquisa participante e da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontaram para a urgência de formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo que considerem seus interesses formativos, estando entre eles um maior aprofundamento das concepções de criança e infância, sexualidade infantil, estudo das bases da Educação Infantil e Educação do Campo. As educadoras evidenciaram, ainda, a importância da escuta às crianças como via principal para debruçar-se sobre a vida da comunidade, permitindo-lhe conhecer a realidade das infâncias camponesas, vivências, necessidades e interesses, possibilitando conhecê-las e compreendê-las para melhor planejar o trabalho pedagógico. Concluímos, assim, que o estudo aponta para a emergência de uma formação docente na especificidade da Educação Infantil do Campo. O levantamento dos interesses formativos das educadoras e escuta das crianças configurou-se como um caminho fundante para a materialização e fortalecimento da Educação Infantil do Campo, ampliando a compreensão da relevância em torno da formação continuada dos educadores, ao se discutir acerca dos saberes necessários a uma atuação docente numa perspectiva da práxis transformadora.

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo; Formação continuada de educadores; Infâncias; Territorialidades

## **CONTINUING EDUCATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION EDUCATORS IN THE FIELD: DIALOGICAL REFLECTIONS WITH TEACHERS IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF FEIRA DE SANTANA**

**ABSTRACT:** This research presents a study on the specific perspectives of continuing education of educators who work in early childhood education in schools in the countryside of Feira de Santana, a municipality in the state of Bahia, considering the fundamental role that the rural educator occupies in the formation of peasant children from 0 to 5 years old. The study aimed to identify and analyze the knowledge of teachers of Early Childhood Education in the countryside in the municipal public network of Feira de Santana, dialoguing about perspectives for the continuing education of educators in the specificities of early childhood education in the countryside. It is a research with a qualitative approach, from the perspective of participatory research. Questionnaire and Epistemological Circles were used as a research device, a methodology inspired by the Freirean Culture Circles. In addition to a research methodology, The Epistemological Circles proved to be a formative experience conducive to the promotion of dialogues that fostered reflective teacher criticism and the re-dimensioning of practices. 17 educators who work in Early Childhood Education, in rural public schools in the municipality of Feira de Santana and 12 children aged between 3 and 5 years, who study in an exclusive Early Childhood Education school in the countryside, were participants in the research. The analysis of the information collected was carried out from the analytical categories articulated between the research objectives and the dialogues with the educators, using the contributions of participatory research and content analysis. The results of the research pointed to the urgency of continuing education of educators of Early Childhood Education in the Countryside who consider their training interests, among them a greater deepening of the conceptions of child and childhood, infantile sexuality, study of the bases of Child Education and Education in the Countryside. The educators also highlighted the importance of listening to children as the main way to focus on the life of the community, allowing them to know the reality of peasant childhoods, experiences, needs and interests, making it possible to know and understand them in order to better plan the pedagogical work. Thus, we conclude that the study points to the emergence of a teacher training in the specificity of early childhood education in the countryside. The survey of the educators' training interests and listening to the children was configured as a founding way for the materialization and strengthening of early childhood education in the countryside, expanding the understanding of the relevance around the continuing education of educators, when discussing about the necessary knowledge to a teaching performance in a perspective of transforming praxis.

**Keywords:** Rural Early Childhood Education; Continuing training of educators; Childhoods; Territorialities

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNC** – Base Nacional Comum
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CE** – Círculo Epistemológico
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COEDI** – Coordenação Geral de Educação Infantil
- DCN** – Diretrizes Nacionais Curriculares
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DCRB** – Documento Curricular Referencial da Bahia
- DOE** – Diário Oficial do Estado
- EIC** – Educação Infantil do Campo
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDESCOLA** – Fundo de Desenvolvimento da Escola
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LEDOC** – Licenciatura em Educação do Campo
- MEC** – Ministério da Educação
- PEA** – Programa Escola Ativa
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo
- SEB** – Secretariada Estadual da Bahia
- SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Número de pesquisas por descritores.....	31
<b>Tabela 2.</b> Catálogo da CAPES (Descritores: Formação de professores e Educação Infantil do Campo; Educação Infantil do Campo e formação continuada).....	31
<b>Tabela 3.</b> Periódicos Norte-Nordeste (Descritores: Educação Infantil e Educação do Campo, Educação Infantil do Campo, Educação do Campo na Educação Infantil, Educação Infantil na Educação do Campo).....	32

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2. CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO</b>	<b>28</b>
2.1 Caminhos trilhados para a Revisão de Literatura	28
2.2 Análise dos trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES	33
<b>3. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: SABERES DOCENTES E PRESSUPOSTOS FORMATIVOS</b>	<b>37</b>
3.1 A formação inicial e continuada de educadores da Educação Infantil do Campo: pontos e contrapontos	38
3.2. Formação de educadores da Educação Infantil do Campo: Tecendo saberes, construindo possibilidades	58
<b>4. MATRIZES PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CONFRONTANDO A HEGEMONIA, AFIRMANDO EXISTÊNCIAS</b>	<b>71</b>
4.1 Concepção de crianças e infâncias: uma matriz de formação inicial e continuada de educadores da Educação Infantil do Campo	76
<b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: TRAÇANDO PERCURSOS, DEFININDO ITINERÁRIOS</b>	<b>81</b>
5.1 A pesquisa participante: uma abordagem participativa implicada com a mudança social	82
5.2 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de informações e sua análise	86
5.2.1. Os Círculos Epistemológicos: um dispositivo de pesquisa que estimula e provoca mudanças na prática	88
5.3 Os cuidados éticos e as etapas da pesquisa	93
<b>6. REFLEXÕES DIALÓGICAS COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA</b>	<b>94</b>
6.1 O lugar das infâncias: percepção das educadoras sobre as crianças e as infâncias camponesas	96
6.2 A infância do lugar: Território e Territorialidades das crianças do campo	114
6.3 Interesses formativos apontados pelas educadoras da Educação Infantil do Campo	123
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>151</b>
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS EDUCADORES	151
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	156
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	157
APÊNDICE D - EIXOS REFLEXIVOS PARA O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO	161
APÊNDICE E - PERIÓDICOS DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL INDICADOS PELA ANPED	162

## INTRODUÇÃO

A defesa pelo direito das crianças à Educação Infantil exige compreendê-la como fenômeno social, resultado de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora, que envolve processos contraditórios, uma vez que a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação desses direitos.

Ao abordar as lutas pela Educação Infantil como política pública e, mais especificamente, as lutas históricas da Educação Infantil do Campo, não se pode deixar de evidenciar as lutas e conquistas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento de mulheres, reconhecendo-as como precursoras em reivindicar políticas públicas a favor do reconhecimento do dever do estado em promover a prioridade absoluta e a proteção integral das crianças, e da sua obrigação em promover a autonomia das mulheres e a igualdade de gênero no mundo do trabalho, para eliminar os efeitos desiguais da divisão sexual do trabalho.

A história das políticas para infância mostra que a intensa mobilização envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil se desdobra somente na década de 1980, com a sistematização de políticas públicas voltadas para crianças pequenas. A Constituição Federal de 1988 é a primeira base legal a reconhecer, em seu artigo 205, a educação como direito social, preconizando que a criança, com prioridade absoluta, tenha seus direitos assegurados. Ao tratar dos Direitos Sociais, em seu artigo 7º, inciso XXV, a Constituição determina, como direito dos trabalhadores urbanos e rurais, a assistência gratuita aos filhos desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escola, visando a melhoria de suas condições sociais (BRASIL, 1988). Ao tratar do direito à Educação, o Estado é responsabilizado pela garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças desta faixa etária, influenciando, assim, na reconfiguração das concepções das instituições de creche e pré-escolas, reconhecidas, a partir de então, como instituições de cunho educativo, contrariando concepções assistencialistas. Em seu art. 206, os incisos I e VII estabelecem que a criança tenha direito à educação de qualidade e em igualdade de condições para acesso e permanência. A Constituição determinou, ainda, a competência dos municípios no tocante à Educação Infantil, responsabilizando-os por manter, em cooperação técnica e financeira com a União e os Estados, a oferta pública, gratuita e de qualidade da Educação Infantil a bebês e crianças residentes em área rural ou urbana.

Em 1990, dois anos após a Constituição Federal, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 4 e 53, reafirma o direito à educação a todas as crianças. O direito à educação através do acesso a creches e pré-escolas como dever do Estado é reafirmado no capítulo IV, art 54, inciso IV, determinando ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular do atendimento em creches e pré-escolas, previstos no capítulo VII, art. 208, inciso III.

Os direitos garantidos em lei às crianças da Educação Infantil se fortalecem, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em que a creche e a pré-escola são configuradas como um direito de toda criança, valorizando a importância do acesso à educação desde os primeiros anos de vida, enquanto se reconhece a Educação Infantil em seu caráter educativo, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica.

Estes marcos legais garantem às crianças seus direitos humanos e reconhecem necessidades gerais e condições mínimas que devem ser asseguradas às crianças, servindo, ainda, como um instrumento de luta na reivindicação pela garantia destes direitos.

Embora o acesso à Educação Infantil seja um direito garantido constitucionalmente às crianças, o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação” denuncia uma realidade em que “as crianças das áreas rurais brasileiras têm menos acesso à educação do que as que vivem nas cidades” (BRASIL, 2009a, p.48). Tal documento, ao evidenciar a desigualdade no acesso aos direitos infantis e a violação dos direitos sociais das crianças, denuncia um grande obstáculo ao processo de democratização do país. Segundo o relatório, nas áreas rurais, a maioria das crianças não têm acesso às creches e pré-escolas. Este fato tem levado representantes de movimentos sociais, sindicais e de mulheres, pesquisadores, pais, professores a um questionamento em torno das condições de atendimento à infância camponesa no Brasil.

Contudo, embora os dados apresentem um cenário de desigualdade referente ao acesso das crianças à Educação Infantil do Campo, as conquistas da Educação do Campo ratificam e legitimam, perante a sociedade, o direito à educação (acesso e permanência) dos sujeitos do campo e a legitimidade de suas práticas. As lutas desses sujeitos revelam que a igualdade declarada no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”

(BRASIL, 1988, p. 13), não é mera formalidade e passa a exigir do Estado ações concretas no sentido de materializar esses direitos.

Tais exigências, nascidas no âmago do processo de resistência através da luta popular dos sujeitos do campo, entre eles os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e de mulheres do campo, estão garantidas por um conjunto de dispositivos legais que demarcam a garantia de educação universal nas políticas públicas providas pelo Estado. Dentre elas, destacamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 e o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. As garantias legais específicas para a Educação Infantil do Campo estão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 dezembro de 2009, explicitam indicações para as propostas pedagógicas das crianças camponesas, reconhecendo as particularidades em seus processos educativos, a necessária articulação com as condições gerais da Educação Infantil garantidas para todas as crianças, o caráter heterogêneo do campo e a diversidade das infâncias do país. Como parte das estratégias de consolidação das DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, incluiu texto específico sobre as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, que apresenta concepções consonantes com as legislações.

Ao tratar das crianças e suas infâncias, cabe aqui destacar os estudos originados da Sociologia da Infância, que consideram a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída, dando ênfase às crianças como atores sociais. Assim, enquanto categoria geracional, a infância necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade - características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social - com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao fato das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários). Por isso, as crianças vivem suas infâncias de formas plurais, diversas, apontando a impossibilidade de tratar a infância como um conceito singular que engloba todas as infâncias e desconsidera os contextos sociais e culturais nas quais essa categoria se constrói, exigindo, contudo, reconhecer “a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida das crianças nos diferentes contextos sociais, geográficos e políticos” (SILVA, *et*

*al.*, 2012, p. 419). No entanto, apesar de compreender que o uso de uma categoria generalizante, no caso aqui específico, criança do campo, possa incorrer em limitações, será utilizada nesta pesquisa para “demarcar a existência de condições materiais e simbólicas que diferenciam as crianças segundo a classe social, a etnia, a raça, o gênero a que pertencem e à região do mundo onde vivem” (SILVA, *et al.*, 2012, p. 419), compreendendo que esses marcadores incidem diretamente na vivência de suas infâncias.

Assim, falar sobre as crianças do campo exige levar em conta os distintos processos aos quais seus grupos sociais, historicamente, foram submetidos, relativos ao acesso a bens materiais e imateriais, guiados por relações de poder a partir de lógicas de diferenciação.

Tais lógicas de diferenciação são evidenciadas quanto ao acesso desigual das crianças a direitos fundamentais como a educação. Nunes e Corsino (2011) enfatizam que “o acesso à creche é ainda desigual entre as crianças das diferentes regiões do país; entre as da zona urbana e as da zona rural; entre as brancas e pretas ou pardas; e entre as de famílias mais pobres e as de famílias mais ricas” (p. 341). Tal constatação apresenta relação com o contexto do surgimento das creches que, originalmente, surgem em atendimento às demandas das famílias, provocadas pelos processos de urbanização e industrialização. Diante disso, são construídas ideias de que estas instituições, mantidas pela sociedade para compartilhar as tarefas de cuidar e educar crianças pequenas, existem, prioritariamente, para atender às famílias urbanas. Entretanto, a inserção legal da Educação Infantil como parte do sistema de ensino demarca, a partir da década de 90, do século passado, a transição do atendimento das crianças pequenas, antes assentado numa perspectiva da necessidade, em particular, da família e mães dos centros urbanos e, ainda, do assistencialismo, para um paradigma do direito da criança. A criança então, reconhecida em lei como cidadã, passa a ter o direito a vivenciar processos de socialização complementares aos vivenciados no âmbito da família em ambientes promotores de interações com outras crianças, adultos e seu meio, para permitir experiências diversificadas nos processos de conhecimento do mundo, do seu entorno e de si mesmas, estendendo-se a todas as crianças, independentes de suas vinculações com a cidade ou com o campo, tendo o cuidar e educar como ações indissociáveis em seu atendimento educativo.

Embora anunciados aqui como indissociáveis, o cuidar e o educar nem sempre são assim concebidos. Não raro, é perceptível um hiato entre o cuidar e educar nas

instituições escolares, como se não fossem ações integradas. A dissociabilidade entre estas ações também é perceptível nas escolas de Educação Infantil do Campo, fruto da própria concepção assistencialista e higienista que acompanha a história da Educação Infantil no Brasil.

Associado a isso, emergem também interpretações de que a população do campo não necessita de creches e pré-escolas, ora por pensar que a educação das crianças pequenas acontece no âmbito doméstico, já que a família é extensa e seu local de trabalho está próximo a casa, ora por acreditar no esvaziamento do campo, onde não haveria mais famílias morando e produzindo por lá, em uma produção totalmente mecanizada.

Contrariando estas percepções, apresenta-se o município de Feira de Santana, segunda maior cidade da Bahia, que tem uma extensa área rural, possuindo oito distritos rurais que abrigam 8% da população feirense, perfazendo o total de cerca de 46 mil pessoas residentes no campo (IBGE, 2010)<sup>1</sup>. Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro, Tiquaruçu, Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria e Matinha abrigam um grande número de comunidades que produzem ali não só alimentos, como também “relações sociais, relações de gênero, relações etárias e intergeracionais, ou seja, essa organização caracteriza as populações de diferentes campos também como diversas” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 46).

Segundo dados do IBGE (2010), a população infantil de 0 a 5 anos em Feira de Santana é de 49.700 crianças, sendo que, dessas, 33.118 estão na faixa etária de 0 a 3 anos e 16.582 na faixa etária de 4 a 5 anos. Tais dados evidenciam a necessidade de refletir sobre a adequação da oferta de vagas à demanda apresentada nestes territórios, bem como sobre a qualidade da Educação Infantil ofertada para as crianças do campo.

Contudo, como apresenta o Plano Municipal de Educação (PME)<sup>2</sup>, instituído pela Lei nº 3.326, de 05 de junho de 2012, muitos são os desafios vivenciados no

---

<sup>1</sup> Sabendo da importância de trazer dados atualizados, consultamos o site do IBGE em busca de informações referentes ao censo de 2020 e tomamos conhecimento de que, em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pelo COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021. A informação pode ser encontrada no endereço eletrônico a seguir: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30084-ibge-oferece-mais-de-204-mil-vagas-temporarias-para-o-censo-2021>. O único dado encontrado relativo ao ano de 2020 refere-se a uma projeção da população total de Feira de Santana para o ano de 2020, a partir do censo de 2010.

<sup>2</sup> O primeiro Plano Municipal de Educação, embora elaborado em 2008, foi instituído enquanto lei no ano de 2011, passando por revisão no ano de 2016. Esta versão que está disponível no site da Prefeitura Municipal de Feira de Santana tem vigência de 2011 à 2021 e passaria por revisão no ano de 2020.

município de Feira de Santana para acesso e permanência dessas crianças na escola. O documento enumera algumas das dificuldades enfrentadas pelas crianças e suas famílias atendidas pela Educação Infantil do Campo (EIC) no município de Feira de Santana, entre elas, as inadequadas condições de transporte, no que diz respeito à falta de equipamentos de segurança, veículos desconfortáveis e antigos, falta de infraestrutura física e mobiliários adequados. (FEIRA DE SANTANA, 2016).

Mesmo reconhecendo avanços no âmbito de algumas políticas públicas em favor das populações do campo, evidencia-se a distância para sua implementação. As crianças residentes no campo vivem um processo de invisibilização e ocultamento, o que gera omissão e acesso desigual às políticas públicas.

Nessa realidade é que estão as crianças de até 05 anos e 11 meses, as quais a Educação Infantil se propõe a atender. Conforme dados do Ministério da Educação e do Ministério do Desenvolvimento Agrário, as crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e, no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade, o atendimento educativo é praticamente inexistente. Quando se refere à população infantil urbana, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2008, a taxa de frequência à creche era de 20,52% quando nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de quatro e cinco anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente. Mais especificamente nas áreas de reforma agrária, os dados apontam que, do total das crianças assentadas, 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escolas e 2,3% frequentam classes de alfabetização. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária apontava ainda que apenas 3,5% das instituições educacionais do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2011, p.4)

Ainda segundo o Censo Escolar do Inep (2011), em relação às diversas etapas da Educação Básica, os dados evidenciam a negação do acesso a esta etapa da educação básica, uma vez que, nesse mesmo ano, somente 6,98% das crianças do campo tiveram acesso à creche e apenas 66,8% conseguiram acesso à pré-escola.

Quando conseguem acesso, muitas vezes, frequentam escolas, em sua maioria, em agrupamentos multietários, uma estratégia de organização das turmas, frequentemente utilizada pelas instituições escolares, para garantir que as crianças do

---

Entretanto, em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pelo COVID-19, esta revisão foi suspensa.

campo tenham atendimento escolar em suas comunidades, já que necessitam justificar a manutenção de turmas baseadas no quantitativo de crianças, o que interfere na manutenção de classes organizadas por idade.

Hage (2014) reconhece que essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, contudo, as crianças encontram-se expostas a um conjunto de situações que pode não favorecer a aprendizagem e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo.

Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012), a “enturmação” é tema de debate e de disputa, já que, segundo os autores, suas formas de organização podem incidir diretamente na qualidade da educação. Assim, faz-se necessário que o trabalho pedagógico seja planejado a fim de atender os agrupamentos multietários e seus diferentes objetivos de aprendizagem, o que demanda formação docente inicial e continuada para garantir a aprendizagem dos saberes socializados às crianças pequenas.

Há que demarcar, ainda, as condições pouco adequadas que envolvem, entre elas, infraestrutura e estado de conservação das instalações, políticas de nucleação<sup>3</sup> de escolas, que não condizem com a realidade das comunidades e acabam por fechar escolas do campo. Tal cenário contraria o que diz o art. 3º da Resolução nº 2/2008 que estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, quando determina que, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Infantil seja oferecida nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças (BRASIL, 2008, p.1). A não observância deste artigo acaba empurrando as crianças para outras localidades distantes de suas moradias e/ou até mesmo para os grandes centros urbanos, gerando a necessidade de uso de transporte para deslocamento até a escola, percorrendo grandes distâncias e, geralmente, em condições inadequadas. Associadas a estas questões, enfatizam-se aqui os desafios na

---

<sup>3</sup> A nucleação é um processo de reorganização escolar que, visando economia por parte dos municípios e estados, reduz em muito o número de escolas que atende os estudantes da zona rural, independente de sua faixa etária. A nucleação se constitui no agrupamento de diferentes escolas, centralizando a gestão pedagógica em apenas um núcleo, um pólo, uma escola. De maneira geral, não são ouvidas as famílias dos estudantes, nem a comunidade, nem a realidade local. O fechamento de escolas no campo, em grande parte, se deve ao processo de nucleação, uma vez que não se admite um número pequeno de estudantes matriculados, ou que estejam organizados em multisseriação, em escolas nos povoados ou fazendas. A intenção é agrupar maior número de sujeitos em escolas próximas à escola núcleo (UZÊDA, 2013, p.41)

formação dos educadores que desenvolvem o trabalho pedagógico, o que permite compreender os motivos que levam os sujeitos do campo a reivindicarem medidas urgentes e efetivas quanto à implementação de uma política pública de formação de educadores do campo.

Segundo dados obtidos pelo Departamento de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana referentes ao ano de 2019, a rede municipal de ensino do município de Feira de Santana é composta por 207 escolas, que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, incluindo também a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Destas instituições, 84 são escolas situadas no campo. Sabe-se que existem escolas que são denominadas escolas do campo, por atenderem majoritariamente estudantes oriundos do campo, entretanto este número não ficou evidenciado nos dados recolhidos. Das 84 escolas do campo, 52 ofertam mais de uma etapa. Nove escolas atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 3 o Ensino Fundamental, incluindo a EJA. Das escolas com oferta exclusiva, 14 disponibilizam o Ensino Fundamental e 5 a Educação Infantil. Dentre estas últimas, duas estão localizadas no Distrito da Matinha, uma no Distrito de Maria Quitéria, uma no Distrito de Humildes e uma no Distrito de Jaíba.

Tais dados nos levam a questionar o número restrito de instituições que oferecem exclusivamente atendimento educativo às crianças de Educação Infantil do Campo. Silva; Pasuch; Silva (2012) consideram as particularidades relativas à faixa etária atendida na Educação Infantil, que vai dos primeiros anos de vida até os 6 anos<sup>4</sup> de idade, compreendendo como um período de intensas e rápidas mudanças nas capacidades linguísticas, sociais, interacionais, afetivas, motoras, cognitivas, políticas, éticas e estéticas, em meio às relações estabelecidas entre seus pares e entre crianças e adultos. Trata-se de uma faixa etária caracterizada por especificidades e diversidades em relação às demais idades, por exigir formas específicas de conduzir os processos de apropriação social, cultural, cognitiva, motora, afetiva, entre outras, das crianças. Desta compreensão decorre a adoção do termo infâncias, no plural, por implicar na concepção que temos sobre aquelas crianças que habitam o campo, compreendendo que há

---

<sup>4</sup> Devido a Resolução MEC/SEB nº5/2009 que fixa a data corte de 31 de março, há crianças cursando a Educação Infantil que completam seis anos no decorrer do ano e, portanto, são atendidas nessa etapa da Educação Básica.

diferenças entre tais infâncias e suas culturas, embora seja a infância uma categoria social.

Com isso, não se pode deixar de enfatizar a importância das escolas que ofertam com exclusividade a Educação Infantil, por terem melhores condições de construir a identidade do trabalho pedagógico voltado à Educação Infantil, por possibilitar o convívio com crianças da mesma faixa etária, permitindo a aprendizagem a partir da interação com crianças de idades próximas, bem como o fortalecimento de vínculos afetivos, não só com seus pares, mas também com os educadores. Instituições com oferta exclusiva podem disponibilizar uma estrutura física pensada para o acolhimento e a exploração a partir dos interesses dos pequenos, refletindo também na constituição do corpo docente e no investimento na formação continuada dos educadores, para atender às particularidades não só da etapa da educação, mas também das especificidades socioculturais das crianças camponesas, quando se trata de escolas de Educação Infantil do Campo.

Ainda, quanto ao acesso das crianças pequenas à Educação Infantil do Campo, é importante lembrar que a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que altera a LDB nº 9.394/1996, amplia, entre outras deliberações, a obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica, para seu ingresso, aos quatro anos de idade, demarcando a compulsoriedade da matrícula, representando uma conquista para Educação Infantil no reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas, etapa que compõe a Educação Básica. Por outro lado, a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos acabou direcionando os governos a priorizar esta oferta, como se o único compromisso com as crianças pequenas fosse a garantia de vagas a partir dessa idade. Com isso, 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 a 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.

Apresenta-se aqui mais um desafio para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na ampliação da sua oferta e efetivação como direito de todas as crianças. Tal realidade pode contribuir com tensionamentos entre a creche e a pré-escola, distinção feita exclusivamente pelo critério de faixa etária, já que ambas constituem a Educação Infantil e apresentam o mesmo objetivo - desenvolvimento da criança, em seus diversos aspectos.

Quanto à realidade encontrada no município de Feira de Santana, a partir de dados do ano de 2019, fornecidos pelo Departamento de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, das 10.897 crianças matriculadas na Educação Infantil na rede municipal, 3.135 matrículas estão na creche e 6.894 estão na pré-escola, revelando uma grande disparidade entre o número de vagas distribuídas entre a creche e a pré-escola. Há, ainda, 828 crianças que frequentam turmas de Educação Infantil composta por agrupamentos multietários.

Entre esses tensionamentos, que podem ser gerados pela ausência de vagas na creche, em detrimento da oferta obrigatória na pré-escola, estão o binarismo entre creche e pré-escola, aspecto já demarcado na trajetória da constituição da Educação Infantil que fortalece a dissociação do cuidar e educar; o enfraquecimento do caráter integral e processual do trabalho pedagógico e a aproximação do atendimento de quatro e cinco anos à escolarização, provocada pela ideia de obrigatoriedade (LOVATTI, 2014).

Tais questões, que também atingem a realidade da oferta do atendimento educativo em creches nas áreas urbanas, se apresentam com mais ênfase nas escolas do campo que lidam, frequentemente, com o fechamento de escolas, desconsiderando o princípio da participação comunitária nas decisões que abarcam a educação e as políticas públicas para educação, impactando diretamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos destes territórios. A partir de dados obtidos através do Departamento de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, das 3.202 matrículas registradas na Educação Infantil do Campo, 754 matrículas são na creche e 1.819 na pré-escola, o que confirma a restrição de oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos. Em classes de Educação Infantil do Campo compostas por agrupamentos multietários estão matriculadas, ainda, 629 crianças.

Diante de todas essas questões apresentadas, que dificultam ou impedem o acesso das crianças à Educação Infantil do Campo, descortinando também a necessidade da ampliação do número de vagas que corresponda à demanda do campo, há que se pensar na qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças que conseguem acessar este direito, refletindo sobre elas, para que este acesso não seja feito por meio de um currículo hegemônico que hierarquiza saberes, invisibiliza os modos de ser e a cultura das crianças do campo.

Assim, lutar pela qualidade da educação ofertada às crianças camponesas significa também refletir sobre os processos de formação docente, mais especificamente

sobre o objetivo que esta pesquisa se propõe, ou seja, os processos de formação continuada de educadores que, segundo Côco (2011), referem-se tanto às ações mobilizadas pelos sistemas e instituições escolares, partindo das demandas do seu lócus de trabalho, quanto às ações buscadas pelos próprios sujeitos, em função dos seus interesses e necessidades. Os processos interativos do exercício do trabalho, provenientes dos desafios, demandas, experimentações e diálogo com os pares e as crianças, também são considerados processos de formação continuada.

Contribuindo para delinear a relevância desta pesquisa, se fez importante ainda analisar a produção científica que se compromete com a aproximação destas duas categorias teóricas. Silva, Pasuch e Silva (2012) assinalam que, embora a Educação Infantil venha se consolidando no Brasil como uma área própria de conhecimentos, de saberes específicos, no diálogo e na articulação com os outros níveis da educação, configurando uma forma de saber/fazer própria da Educação Infantil, há muitos desafios a serem enfrentados e um deles refere-se, justamente, ao atendimento educativo às crianças moradoras em áreas rurais, por exemplo, os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e de outros povos e comunidades tradicionais.

Tal afirmação das referidas autoras revela que, embora o país já conte com um número significativo de estudos e pesquisas referentes à Educação Infantil, com um bom acervo de artigos, livros e materiais didáticos que contribuem para a socialização dos conhecimentos, “questões relativas à especificidade das crianças do campo e dos povos tradicionais, de seus modos de vida, de suas rotinas e tempos, da relação com o ambiente natural, são desconsiderados nessa produção assim como na política pública” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.35). Historicamente, construiu-se e fortaleceu-se o silenciamento e a invisibilização das culturas infantis das crianças que habitam o campo. Conceitos de socialização, práticas pedagógicas, formação de educadores, entre outros, são transpostos com uma visão urbanocêntrica para o cotidiano das crianças da Educação Infantil do Campo (EIC), sucedendo, assim, a adesão de um currículo fechado hermeticamente que não respeita as especificidades do campo. Tal cenário resulta em um trabalho pedagógico descontextualizado, que não considera as relações socioculturais estabelecidas no cotidiano das crianças, ignorando o que é singular na sua produção de cultura, no seu cotidiano, no seu conhecimento.

Longe de considerar o saber acadêmico como única possibilidade de construção do conhecimento científico (SANTOS, 2008), pode se apontar que tal cenário

encontrado na produção acadêmica a respeito do objeto de estudo aqui proposto, revela uma incipiência dos estudos, o que pode colaborar com a fragilidade/ausência de ações interventivas em favor do fortalecimento da Educação Infantil do Campo, contribuindo, assim, para fragilizar a luta por uma educação que corresponda ao que almejam os sujeitos do campo.

É importante salientar que a luta camponesa pela terra é indissociável da luta pela Educação do Campo. Como afirma Molina (2009), a “democratização da terra com a democratização do acesso ao conhecimento” (p. 189) são reivindicações intrínsecas. Assim, a diversidade desses sujeitos<sup>5</sup>, reconhecida pelo Decreto 7.352 de 04/09/2010 (BRASIL, 2010), demarca, como anuncia Caldart (2019), o caráter diverso, mas coletivo, destes povos, na medida em que inclui os sujeitos oriundos de diferentes lutas sociais, que se encontram e se associam pela conquista de um direito comum: o acesso à educação pública para aqueles que vivem e trabalham no campo.

A ausência da garantia do direito à educação pública com qualidade socialmente referenciada, a qual, historicamente, tem sido negada a estes sujeitos, vincula-se com outras lutas enfrentadas na realidade do campo, sobretudo à luta pela terra e pela reapropriação social da natureza (CALDART, 2019).

Estes elementos justificam a necessidade de se reconhecer a presença de comunidades que vivem, produzem e constroem suas existências neste território, que buscam atendimento educativo, sejam em creches e pré-escolas, para crianças que “vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas” (SILVA; PASUCH, 2010, p.1).

Ressalta-se a importância do educador que atua nesta etapa da educação, enfatizando a necessidade de compreender as diversidades culturais, sociais e econômicas em que a Educação Infantil do campo se insere, “[...] de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas e raciais [...] (ARROYO, 2007, p. 161), em busca de uma formação de educadores da Educação Infantil do Campo, alicerçada “[...] a partir da dinâmica social, política e cultural existentes no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seu direito à terra [...] à educação

---

<sup>5</sup> O conceito de povos do campo, adotado nesta pesquisa, está em consonância com o Decreto 7.352 de 04/09/2010 referindo-se aos agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros povos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

e à escola” (ARROYO, 2007, p. 161-162) e pelo direito a uma educação em que a vida do camponês, dos seus saberes, sua cultura, seu modo de trabalhar a terra sejam considerados. Uma formação em que o educador do campo perceba que o seu “[...] papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 1996, p.46), aquele que, ao constatar, mais do que adaptar-se, intervém e provoca mudanças. Rompe com a ingenuidade, encara a cômoda neutralidade e opta por ser um sujeito de decisão, escolha e intervenção na realidade.

Um educador “de luvas nas mãos, constatando apenas” (FREIRE, 1996, p. 40), não contribui com a transformação social. Aceita a persuasão neoliberal de um fatalismo imobilizante, desesperança-se, adormece e lamenta. Contudo, o educador que se enxerga como agente de mudança, como sujeito e não objeto, como produtor de história, de política, de conhecimento, não se imobiliza diante da constatação. Ao contrário, a usa para mobilizar a transformação, denunciar a desumanização e construir possibilidades para sua superação. Pauta-se numa concepção em que educação e humanização se tornam indicotomizáveis, assim, como também considera Freire (2005), fundamentada numa prática libertadora, com o intuito de humanizar os humanos em sua luta e de denunciar e superar as relações desumanizadoras a que são submetidos e que tentam roubar-lhes sua humanização com a opressão, a exploração e a discriminação<sup>6</sup>.

Assim, em consonância com as raízes fundantes da educação do campo, é que os educadores do campo devem ter acesso a propostas de formação docente capazes de subsidiá-los na construção de um trabalho pedagógico, tendo em vista a quem o atendimento educativo se destina: os sujeitos sociais, políticos, históricos, culturais e pedagógicos do campo.

Diante do exposto, a questão de pesquisa que ora se apresenta está explícita no seguinte questionamento: *Quais saberes e perspectivas de formação continuada de educadores são apontados pelos docentes da Educação Infantil do Campo?*

*A pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar saberes de docentes da Educação Infantil do Campo na rede municipal de ensino de Feira de Santana, identificando perspectivas para a formação continuada de educadores nas*

---

<sup>6</sup> Diante dessa concepção, é que se defende o uso da expressão “do campo”, utilizada no interior dos movimentos sociais e sindicais, que exprime um dos traços fundamentais da identidade de uma luta histórica por uma educação que seja no e do campo. No campo, porque entende-se que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002 *apud* Caldart, 2012, p.264) e do campo, porque “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.)

*especificidades da Educação Infantil do Campo*. Quanto aos objetivos específicos, intenta-se identificar possíveis interesses formativos das educadoras que atuam na Educação Infantil do Campo; sistematizar reflexões acerca dos desafios e possibilidades que emergiram do diálogo com educadores que atuam na realidade da Educação Infantil do Campo e elaborar uma Ação Formativa, a partir dos interesses formativos apontados pelas docentes e crianças, perspectivando contribuir com a formação continuada de educadores de EIC da rede pública municipal de Feira de Santana, considerando as especificidades das crianças do campo.

As razões que levaram à escolha deste tema de investigação emergem do cenário de marginalização e invisibilização social do cotidiano e das realidades dos sujeitos do campo, verificando uma situação ainda mais delicada quando se refere à infância do campo, que sofre uma dupla desvalorização: por serem crianças e por serem do campo. Esta condição é também justificada pela incipiência de pesquisas sobre a Educação Infantil do Campo, revelando estar ainda em processo de reconhecimento da sua importância e, portanto, evidenciando a complexidade da identificação de determinadas temáticas no campo acadêmico e político e trazendo à tona a relevância de analisá-las com profundidade para sua compreensão, sua inserção nas políticas educacionais e sua implementação na sociedade.

O interesse pelo tema em Educação Infantil do Campo advém, ainda, da minha realidade de atuação profissional, desempenhada como integrante da equipe pedagógica da Divisão de Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de Feira de Santana, órgão responsável por promover, entre outras ações, a formação continuada de educadores de Educação Infantil. Partindo do pressuposto que o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social e que está imbricado na tarefa de promover a formação e socialização do conhecimento, levanto, a partir desta pesquisa, uma grande preocupação sobre a especificidade da formação do educador para a atuação em realidades do campo, dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades. Segundo dados obtidos por meio de consulta ao Departamento de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, são 133 educadores atuando em classes de Educação Infantil do Campo na rede municipal de ensino, seja em escolas com oferta exclusiva, ou em escolas que, também, ofertam outras etapas.

Para enfatizar a relevância dessa pesquisa, recorro a Arroyo (2006), quando argumenta sobre a urgente necessidade em pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, incluindo as desigualdades educativas. Segundo o autor, não há apenas uma dívida histórica para com estes povos, como também “há uma dívida de conhecimento desta dívida” (p.104).

Torna-se imprescindível, para a consolidação de uma educação que favoreça as populações camponesas, tomar como referência o que prevê o Decreto 7.352 de 04 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010) em seu artigo 2º, que define princípios da educação do campo. Estes cinco princípios fundamentais referem-se ao respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; ao incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; à valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e controle social da qualidade, assim como ao desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação, princípio diretamente associado à temática desta pesquisa, que legitima nossa intenção de investigação e ação.

Assim, ao reconhecer as características da formação econômico-social do país e a relação com as condições sociais de desigualdade histórica no atendimento aos direitos humanos e sociais das populações do campo, percebe-se o quanto a educação brasileira tem sido excludente, sobretudo quando se trata das populações camponesas.

Nesse sentido, é preciso pensar o processo de formação dos educadores das escolas do campo sob a ótica progressista, para fortalecer a dimensão crítica e emancipatória, que permita vislumbrar formas de superação da opressão que ameaça estas populações. O texto apresentado aqui, ainda em caráter de construção, organiza-se em quatro partes. O primeiro capítulo introduz o trabalho, o segundo apresenta uma revisão de literatura, realizada em fevereiro de 2021, que buscou mapear e analisar as pesquisas sobre formação de educadores da Educação Infantil do Campo, no repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e nos periódicos vinculados à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, estabelecendo aproximações entre os contextos de pesquisa, para uma compreensão do campo de estudo enquanto território onde são construídos os sujeitos, suas histórias, suas existências. No terceiro capítulo são discutidos, a partir dos estudos de Freire (1991, 1996, 2005, 2011) e Nóvoa (1995), saberes necessários à formação docente, no reconhecimento à criança como sujeito histórico, cultural e político. No quarto capítulo, refletimos sobre as matrizes

pedagógicas de formação inicial e continuada do educador do campo, a partir de Arroyo (2019). Os procedimentos metodológicos da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de informações, assim como o dispositivo de pesquisa que será utilizado para sua análise, são apresentados no quinto capítulo. As análises dos resultados são apresentadas no sexto capítulo e as considerações finais encontram-se no sétimo capítulo desta dissertação.

Os resultados da pesquisa apontaram para a urgência de formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo que considerem seus interesses formativos, estando, entre eles, um maior aprofundamento das concepções de criança e infância, sexualidade infantil, estudo das bases da Educação Infantil e Educação do Campo. As educadoras que participaram da pesquisa evidenciaram, ainda, a importância da escuta às crianças como via principal para debruçar-se sobre a vida da comunidade, permitindo conhecer a realidade das infâncias camponesas, vivências, necessidades e interesses, possibilitando conhecê-las e compreendê-las para melhor planejar o trabalho pedagógico. Concluímos, assim, que o levantamento dos interesses formativos das educadoras que atuam neste segmento da educação básica se constituiu em um caminho para a materialização e o fortalecimento da Educação Infantil do Campo, ampliando a compreensão em torno da formação dos educadores, ao se discutir acerca dos saberes necessários a uma atuação docente que possa subsidiar uma prática numa perspectiva transformadora.

Através deste estudo, será possível contribuir com a construção dos saberes que fundamentam o trabalho docente exercido nas escolas de Educação Infantil do Campo, qualificando o papel social, político e pedagógico das instituições educativas de Educação Infantil, para promoção do desenvolvimento e protagonismo das crianças de zero a cinco anos em consonância com as concepções e princípios fundantes da Educação do Campo.

## **2. CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**

O balanço das pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a infância, baseado em Cohn (2005), Sarmiento; Pinto (1997) e Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2007, 2008), na Educação Infantil, em conformidade com Kuhlman Jr. (1998), Leite Filho (2001), Oliveira (2001, 2002), Faria (2003), Arribas (2004) e Kramer (2005), bem como os estudos sobre a Educação do Campo, de acordo com Arroyo; Caldart; Molina (2004), Caldart (2002, 2009, 2012, 2019), Arroyo (2006, 2007, 2012, 2014, 2019) e Fernandes (2006, 2008), serviram de suporte para a análise da importância atribuída pelos estudiosos à infância e a Educação Infantil, no que concerne à sua inserção no campo. Sendo a população infantil historicamente negligenciada enquanto categoria social (SARMENTO, 2008, p.7), o que dizer então da infância na população camponesa, sendo esta outra categoria social demasiadamente ignorada historicamente? As crianças pequenas do campo estão sendo respeitadas em seu direito ao acesso à escola? Quais desafios vivenciam no cotidiano escolar e quais interesses formativos eles apresentam?

Tais questionamentos conduziram o delineamento desta pesquisa, buscando uma intersecção teórica entre educação infantil e educação do campo, que permitisse uma aproximação com a formação dos educadores com atuação nesta etapa da educação básica.

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura que buscou mapear e analisar as pesquisas sobre formação de educadores da Educação Infantil do Campo, no repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e nos periódicos vinculados à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED por compreender que estas produções científicas contribuem com o estudo que estamos realizando na medida em que permitem estabelecer aproximações entre os contextos de pesquisa, direcionando para uma compreensão do campo de estudo enquanto território, onde os sujeitos se constituem, construindo suas histórias e suas existências.

### **2.1 Caminhos trilhados para a Revisão de Literatura**

Buscou-se, a partir da análise desses estudos, suscitar novos debates em aproximação com a temática da pesquisa, compreendendo que estes compõem um

contexto histórico e um conhecimento já produzido e acumulado para a construção de novas análises, necessárias à compreensão de outros contextos relacionados ao nosso tema. As pesquisas em “Estado da Arte” tem essa intenção e, segundo Romanowski e Ens (2006):

(...) podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p.39).

A análise da literatura, a partir do “estado da arte”, permite tomar contato com a abrangência dos estudos produzidos em torno de uma temática, contribuindo para a realização de um balanço de produções científicas que possibilitam a organização e análise na definição de um campo de estudo, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais.

Na área de educação, ainda segundo Romanowski e Ens (2006), a intensificação de publicações, estudos, teses, dissertações e artigos têm contribuído para o surgimento de inquietações e questionamentos por parte de pesquisadores da área a respeito de quais temas têm sido mais focalizados, como estes têm sido abordados, quais abordagens metodológicas empregadas, quais as contribuições e pertinência destas publicações na área. Deste modo, a pesquisa do estado da arte deriva, de acordo com as autoras, da “abrangência destes estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.38-39).

Na perspectiva desta pesquisa, que tem como temática de interesse a formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo, o “estado da arte” contribui para conhecer caminhos percorridos e vislumbrar novos em favor do avanço científico. Por ser um tema ainda pouco estudado academicamente, formas de discussão e análises temáticas já empregadas podem auxiliar outros pesquisadores a lançar olhares na compreensão do tema em questão, bem como endossam a importância do estudo não só pela lacuna de produção científica, mas também pela relevância investigativa que propõe.

Considerando que esta revisão de literatura permite um conhecimento e diálogo com uma ampla produção do conhecimento nos campos integrados em questão, foram feitas buscas em dois momentos. No primeiro momento foi realizada uma pesquisa no

Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, no segundo momento, a pesquisa foi realizada em 26 periódicos das regiões Norte e Nordeste do Brasil<sup>7</sup> indicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, através de seus endereços eletrônicos. Tal procedimento de pesquisa e análise teve o intuito de verificar em que medida as pesquisas vêm atendendo à necessidade de produção e socialização do conhecimento científico em torno da Educação Infantil do Campo, colaborando para demonstrar esse cenário.

A Educação infantil tem se apresentado como campo de estudos que vem demarcando saberes próprios, estabelecendo, inclusive, diálogos e correlações com outras áreas vinculadas à educação. O número de 6.671 trabalhos, encontrados após uma busca ampliada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando a expressão “Educação Infantil”, demonstra esse cenário na produção científica. O volume significativo de trabalhos encontrados representa a consolidação desta temática, ganhando cada vez mais relevância no cenário acadêmico.

Investiu-se, do mesmo modo, através de uma busca mais ampliada no mesmo catálogo, com descritor “Educação do Campo”, que nos revelou um número de 1.540 trabalhos, revelando um número menor de produções, se comparado à produção acadêmica acerca da Educação Infantil.

No universo de produções catalogadas neste banco de dados, com o objetivo de aproximar cada vez mais da temática da pesquisa, correlacionamos estas duas temáticas, para compor um levantamento dos trabalhos acadêmicos que se ocupam de discutir a Educação Infantil do Campo. A composição dos descritores utilizados revela a intenção de localizar a produção científica que se debruça sobre a intersecção das temáticas referentes à Educação do Campo e à Educação Infantil. Prosseguindo com a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>8</sup>, foi utilizado o recorte cronológico de 2012 a 2019, considerando que os anos de 2003 a 2016 representaram um período em que foram realizados os maiores investimentos nas políticas públicas em Educação do Campo, sobretudo o período em que ocorreram publicações de documentos oficiais importantes para a consolidação de mudanças mais efetivas para o movimento da Educação do Campo, como o Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº

---

<sup>7</sup> O interesse pela pesquisa nos periódicos da Região Norte e Nordeste se justifica pela proximidade geográfica das regiões que pode reunir características comuns na análise das realidades apresentadas nos estudos.

<sup>8</sup> A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi realizada em fevereiro de 2021.

2/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Tais documentos, por versarem sobre o atendimento escolar às populações do campo, demarcam o respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos.

Ao realizar a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores “Educação Infantil e Educação do Campo”, “Educação Infantil do Campo”, “Educação do Campo na Educação Infantil”, “Educação Infantil na Educação do Campo”, foram encontradas 36 pesquisas.

**Tabela 1. Número de pesquisas por descritores**

Descritor	Nº de Trabalhos
Educação Infantil e Educação do Campo	2
Educação Infantil do Campo	34
Educação do Campo na Educação Infantil	0
Educação Infantil na Educação do Campo	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao afunilar os descritores, direcionando especificamente para o objeto desta pesquisa, investiu-se em pesquisar as palavras-chave “Formação de professores e Educação Infantil do Campo”, “Educação Infantil do Campo e formação continuada” e “Docência e formação na Educação Infantil do Campo”, procurando aproximação do panorama de produções relativas à área e temáticas abordadas e, nesta pesquisa, apenas dois trabalhos foram encontrados. Trata-se de duas dissertações, que serão analisadas neste capítulo auxiliando no estabelecimento de diálogos com a pesquisa pretendida.

**Tabela 2 Catálogo da CAPES (Descritores: Formação de professores e Educação Infantil do Campo; Educação Infantil do Campo e formação continuada)**

Ano	Título	Autor	Instituição	Modalidade
2016	Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em	Marle Aparecida Fideles de Oliveira Vieira	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação

	assentamentos			
<b>2014</b>	Docência e formação na educação infantil do campo: dizeres docentes.	Renata Rocha Grola Lovatti,	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tomando contato com a timidez dos estudos encontrados no Catálogo da CAPES, avançamos para a busca investigativa nos periódicos das regiões Norte e Nordeste do Brasil indicados pela ANPED<sup>9</sup>, utilizando o mesmo procedimento. A pesquisa foi realizada utilizando as expressões do primeiro refinamento e, após análise de seus títulos, chegou-se a um total de três trabalhos mais afeitos com a temática pesquisada. Ao realizar o segundo refinamento, nenhum trabalho foi encontrado.

**Tabela 3. Periódicos Norte-Nordeste (Descritores: Educação Infantil e Educação do Campo, Educação Infantil do Campo, Educação do Campo na Educação Infantil, Educação Infantil na Educação do Campo)**

Ano	Título	Autor (es)	Modalidade
<b>2020</b>	O acesso à educação infantil do campo em Mutuípe - BA: direitos, conquistas e desafios	Karina de Oliveira Santos Cordeiro Denise Santos de Jesus	Artigo
<b>2019</b>	Aproximações sobre a realidade dos cursos de ensino superior em Educação Física no Estado do Pará	Gabriel Pereira Paes Neto Maria da Conceição dos Santos Costa Carlos Jorge Paixão	Artigo
<b>2019</b>	Educação infantil do campo: estratégias de ensino em classes multisseriadas	Antônia Batista Marques Edilene da Silva Oliveira	Artigo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a organização dos achados, foi realizada a leitura e análise das duas produções encontradas, referentes ao tema específico de interesse desta pesquisa, que será apresentada no tópico a seguir.

<sup>9</sup> A listagem dos periódicos consultados, bem como seus endereços eletrônicos, encontram-se organizados em tabela no Apêndice E.

## **2.2 Análise dos trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES**

Buscando aproximar cada vez mais as produções acadêmicas ao tema da pesquisa, a busca realizada utilizando os descritores mais afeitos ao tema referente à formação docente na Educação Infantil do Campo e avizinhandos estas discussões à proposta de pesquisa, chegou-se a duas dissertações (LOVATTI, 2014; VIEIRA, 2016), as quais serão aqui analisadas em um movimento de apresentação e diálogo entre os principais aspectos explorados nas produções, assim como na busca por vinculações destes trabalhos com a pesquisa em curso.

O trabalho de Lovatti (2014) tem por objetivo identificar desafios, avanços e demandas na atuação e formação dos docentes da Educação Infantil do Campo, no interior do estado do Espírito Santo, na cidade de Itapemirim, onde a pesquisa se desenvolveu. O problema de pesquisa, que se volta para investigar os desafios, avanços e demandas da atuação e formação dos educadores e educadoras com atuação em creches e pré-escolas da rede municipal, está intimamente ligado à intenção da nossa pesquisa, sobretudo por investigar os processos formativos em que estes profissionais se inserem, o que reflete no desenvolvimento de sua práxis educativa e, conseqüentemente, no atendimento ao direito das crianças em ter acesso a uma formação que atenda às especificidades de seus modos de ser e de viver, das suas rotinas e tempos, da sua relação com o ambiente natural, das suas formas de produzir cultura e conhecimento.

A metodologia utilizada pela autora ancora-se no referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1997; 2010), em interlocução com os referenciais de Nóvoa (1992, 1995, 2008, 2009). Utiliza uma abordagem qualitativa, de tipo exploratória, tendo como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários, a realização de entrevistas individuais e coletivas.

A pesquisa problematizou como vem ocorrendo a expansão do acesso à Educação Infantil do Campo, a partir da EC nº 59/2009, direcionando a maior parte da oferta para a faixa etária de quatro e cinco anos, criando uma assimetria no acesso e gerando tensionamentos entre a creche e a pré-escola. Como constatado na pesquisa, o acesso à escola, 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 são identificados a partir da aproximação das educadoras de Educação Infantil que atuam

em escolas de ensino fundamental multisseriadas, ajudando a reconhecer os avanços construídos e os desafios postos nesse cenário.

Identificou-se, no tocante à legislação e orientações em nível nacional, avanços dados na direção de uma proposta pedagógica que respeite as crianças e seus contextos socioculturais, além de identificar 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. Nesse cenário, o trabalho docente com as escolas do campo ganha visibilidade e impulsiona ações de valorização e melhorias nas condições de trabalho no âmbito do município pesquisado, revelando, contudo, os desafios e as demandas no que se refere a questões físico-estruturais e nos processos de formação dos educadores.

As análises constataram um investimento pessoal na formação, marcando a sua valorização, tanto no reconhecimento de sua importância/necessidade para a atuação docente, quanto na possibilidade de melhoria na carreira profissional. Vê-se, nesse eixo de análise, o reconhecimento de que esta ocupa lugar importante na qualificação do trabalho docente, evidenciando, entretanto, a ausência de diálogos na formação inicial e continuada que subsidie sua atuação com as crianças, articulando Educação Infantil e Educação do Campo. Tal cenário aponta para a urgência na construção de políticas públicas de formação continuada para as docentes da Educação Infantil que atuam no campo.

A pesquisa indica o necessário investimento na formação continuada destes profissionais, possibilitando a construção coletiva nos contextos e com os sujeitos envolvidos. Em suas enunciações, as docentes apontaram a necessidade de formação continuada permanente, do encontro com o outro, da partilha com os colegas de trabalho e demais sujeitos envolvidos.

A pesquisa de Lovatti (2014) apresenta indicativos que ratificam a necessidade de ampliar a investigação referente à formação de educadores de Educação Infantil, para compreender os desafios de sua atuação e as lacunas provindas dos processos formativos, sejam eles de natureza inicial ou continuada, apontando, a partir do diálogo com as docentes, a necessidade de que estas propostas sejam construídas na coletividade e a partir da troca de saberes e experiências, aspecto que se aproxima da intenção investigativa da nossa pesquisa, bem como dos fundamentos que subsidiam a ação de intervenção pretendida.

Dialogando com o trabalho de Vieira (2016), que teve como objetivo compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que exercem a docência em assentamentos do MST no Espírito Santo, amplia-se o olhar para uma realidade ainda mais específica, ao referir-se à formação dos educadores da Educação Infantil que atuam em áreas de assentamento de Reforma Agrária.

O quadro teórico utilizado pela autora alicerça-se num referencial teórico-metodológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014), em articulação com as discussões acerca da Educação Infantil (EI) (KRAMER, 2006), (NUNES; CORSINO, 2011), (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006), da EIC (GONÇALVES, 2013), (CÔCO, 2011), (BARBOSA *et al.*, 2012), (SILVA; PASUCH, 2010) e da formação dos educadores (FREIRE, 1987, 2003, 2004, 2013).

As análises desta pesquisa apontam, a partir do levantamento do perfil dos educadores em assentamento no contexto pesquisado, a busca em dar continuidade ao seu processo formativo em nível de pós-graduação, na maioria dos casos, realizado em instituições privadas, o que leva a autora a enfatizar a necessidade de uma maior oferta de vagas em nível de pós-graduação nas instituições públicas de Ensino superior.

A pesquisa constatou que as formações dos educadores com atuação em assentamentos se dão na materialidade da vida, da luta, nos diversos espaços e tempos em que atuam, a partir do comprometimento dos sujeitos que estão envolvidos na luta pela Educação do Campo. O Movimento Sem Terra, através do Setor de Educação, contribui com o acompanhamento pedagógico das instituições educativas, com a formação política e pedagógica de educadores de crianças e com as lutas travadas por melhores condições de atendimento educativo às crianças, vislumbrando algumas conquistas quanto ao atendimento deste direito da criança pequena, demonstrando que tais garantias só se efetivam por meio de lutas e pressões sociais.

No âmbito do município, como apontam os resultados da pesquisa, as formações de educadores fazem parte do Plano de Fortalecimento à Educação do Campo construído e implementado pela Secretaria de Educação do município onde a pesquisa se desenvolveu, contudo, para os educadores, há uma necessidade de elaboração de uma proposta específica para a atuação com crianças camponesas, requerendo também maior acompanhamento pedagógico por parte do órgão gestor.

Vieira (2016) aponta, ainda, a necessidade de estudos, análises e pesquisas que discutam o atendimento das crianças em instituições próprias da Educação Infantil, visto que o atendimento educativo das crianças, no âmbito de sua pesquisa, ocorre em

unidades unidocentes ou pluridocentes, em salas anexas a escolas de Ensino Fundamental.

Assim, embora a pesquisa reconheça a importância do protagonismo dos educadores em buscar seus processos formativos e, ainda, os movimentos sociais como espaços importantes de formação dos sujeitos do campo, que fortalecem não só a luta pela educação, mas a luta pela terra na inserção e formação da identidade do movimento, a pesquisa chama atenção para a responsabilidade dos poderes públicos com os investimentos nos processos de formação continuada, conforme marcos legais da educação brasileira.

A análise destas pesquisas e as considerações levantadas, focalizando a docência em Educação Infantil do Campo, problematizam questões sobre a ação educativa nos aspectos conceituais, estruturais, políticos e pedagógicos e seus atravessamentos no contexto da formação dos educadores responsáveis pela educação das crianças pequenas do campo. Tal análise, ainda, aponta para a necessidade da ampliação e aprofundamentos de estudos que, em diálogo com os educadores que vivenciam a realidade das instituições de Educação Infantil do Campo, investiguem sobre os desafios que se apresentam no cotidiano de sua atuação, identificando demandas de formação, para que seja possível contribuir com uma ação educativa que compreenda as crianças do campo como sujeitos históricos, políticos e sociais, valorizando seus modos de ser, viver e produzir cultura e conhecimento.

O resultado desta revisão de literatura nos move em direção ao interesse de conhecer quem são as educadoras que atuam nas classes de EIC, por que escolheram a docência neste campo e território, o que, para elas, significa ser educadoras da EIC, como se deu a inserção na EIC e quais são suas concepções de criança e infância que alicerçam seu trabalho pedagógico. Além disso, a análise destes estudos ratifica a nossa inquietação acerca da urgência de pesquisas que tratem da formação de educadores da Educação Infantil do Campo, visto que se compreende que a diversidade que compõe a infância camponesa requisita a formação de educadores que possam atender suas demandas e especificidades. Estes achados, além de revelar a escassez de produções científicas que se ocupem desta discussão, apresentam-se como um indicativo da importância da pesquisa proposta, salientando, ainda, a escassez de políticas públicas de formação continuada para as/os docentes da Educação Infantil que atuam no campo e sua urgente necessidade de construção.

### **3. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: SABERES DOCENTES E PRESSUPOSTOS FORMATIVOS**

No campo da legislação, a Educação Infantil se afirmou como política pública, consolidando-se, nas últimas décadas, com contornos mais específicos quanto ao atendimento às crianças de zero a cinco anos<sup>10</sup>. A 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) proporcionou o reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica, além de provocar mudanças de concepção na compreensão dos aspectos pedagógicos e administrativos deste atendimento e, ainda, quanto à formação dos educadores que atuam nessa etapa da Educação Básica. Embora recentes, as bases legais da Educação Infantil do Campo vem sendo construídas, apresentando como marco legal a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, seguida das Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução CEB/CNE nº 5/2009.

Avanços também são reconhecidos com as produções acadêmicas e pesquisas que contribuem dando ênfase às discussões conceituais sobre a(s) infância(s), suas relações, suas necessidades, suas possibilidades de construção do conhecimento, sua maneira própria de aprender na integralidade de seu desenvolvimento. Entre outras questões, exige-se atenção à docência, à formação da educadora e do educador e aos contextos em que estão inseridos, condições que guardam elementos fundamentais no processo de atendimento educacional da criança pequena.

A luta pela qualidade da educação ofertada às crianças camponesas está imbricada na necessidade de refletir sobre os processos de formação docente, mais especificamente sobre o objeto que esta pesquisa se propõe, ou seja, os processos de formação continuada de educadores, sejam eles referentes às ações mobilizadas pelos

---

<sup>10</sup> Devido a Resolução MEC/SEB nº5/2009 que fixa a data corte de 31 de março, há crianças cursando a Educação Infantil que completam seis anos no decorrer do ano e, portanto, são atendidas nessa etapa da Educação Básica. Entretanto, optamos por nos referir, ao tratar das crianças atendidas pela Educação Infantil, à faixa etária de zero a cinco anos em consonância com a forma apresentada nos documentos legais.

sistemas, instituições escolares, partindo das demandas do seu lócus de trabalho, seja às ações buscadas pelos próprios sujeitos, em função dos seus interesses e necessidades e, ainda, aos processos interativos do exercício do trabalho provenientes dos desafios, demandas, experimentações e diálogo com os pares e as crianças (CÔCO, 2011).

Acreditando que a formação continuada de educadores possa ser um caminho para a materialização e o fortalecimento da Educação Infantil do Campo, será feita uma tentativa de ampliar a compreensão em torno da formação dos educadores ao lado de uma atuação progressista, discutindo, a seguir, acerca dos saberes necessários à atuação docente, que possam subsidiar uma prática transformadora.

Com isso, buscaremos refletir sobre uma Educação Infantil do Campo que incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias, que reconheça o campo como lugar de vida, de produção, como um projeto de desenvolvimento. Que seja um espaço de construção de si, em primeiro lugar, como ser humano, valorizando os sujeitos do campo, a partir de suas próprias práticas, de seus modos de ser e produzir suas existências. Que também seja um espaço de luta, de reivindicação, de disputa pelos próprios espaços de produção do conhecimento, de cultura, de valores. Que seja espaço de reconhecimento das crianças não só como detentores de direito, mas de uma rica diversidade de experiências, de sociabilidades, de relacionamentos, de costumes, de tradições, de valores e universos simbólicos (ARROYO, 2012).

Nessa perspectiva é que este capítulo se propõe tecer reflexões acerca da importância de uma formação específica para os educadores do campo, refletindo sobre os processos de formação docente como um componente importante da luta pelo fortalecimento da Educação do Campo e pela garantia do direito à educação das crianças, para além do atendimento às suas características individuais, como também de suas experiências de vida, dos conhecimentos produzidos em suas comunidades e das dimensões sociais, culturais e políticas da infância.

### **3.1 A formação inicial e continuada de educadores da Educação Infantil do Campo: pontos e contrapontos**

A formação de educadores para atuar na educação das crianças surgiu com a criação das Escolas Normais no século XIX. Esta formação, feita em nível de Ensino Médio ou formação equivalente, que habilitava professores para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, foi exercida até recentemente,

quando a lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definiu a formação em nível superior como formação mínima para esses profissionais e determinou um prazo de dez anos para adequação dos sistemas. Em 2013, no entanto, a LDB foi alterada pela lei 12.796, admitindo a formação em nível médio para os professores de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

No Brasil, atualmente, a formação mínima que prepara os profissionais do magistério em nível superior são os cursos de Pedagogia. Ao egressar desta formação, o educador é considerado apto para atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, assim como para atuar também nas funções da gestão escolar.

Gatti (2010) questiona a habilitação ampliada para os cursos desta natureza, instituída na Resolução n. 1, de 15/05/2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e demarca a complexidade curricular exigida nesta formação, tendo em vista a duração do curso e sua carga horária, gerando uma dispersão disciplinar.

Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, [...] 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. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. (GATTI, 2010,p. 1.357)

Tais ponderações podem suscitar preocupações quanto à formação inicial de educadores pedagogos no caso específico aqui tratado, dos educadores com atuação em classes da Educação Infantil, destacando os possíveis desafios provindos de uma formação constituída de grandes complexidades, que acabam por gerar uma grande possibilidade de ocasionar em lacunas formativas, devido ao seu caráter generalista.

Sabe-se que a docência na Educação Infantil abarca a especificidade de pensar nos saberes específicos que envolvem o cuidar e o educar das crianças, as relações que estabelecem com o mundo, suas linguagens e suas necessidades, seus modos de

aprender, exigindo atenção à formação deste profissional. Ao se referir à atuação em contextos específicos, como é o caso das crianças de comunidades do campo, agrega-se à docência mais um desafio, que é o de ofertar uma educação de qualidade articulada às diversidades que a compõem.

No Brasil, os cursos de formação inicial que ofertam licenciaturas em Pedagogia, que habilitam profissionais para atuação na Educação do Campo, ainda são muito restritos. Através de uma pesquisa utilizando sites de busca<sup>11</sup>, chegou-se a um total de 12 cursos em nível superior em Pedagogia com denominações como Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas e Pedagogia com ênfase em educação do Campo, o que remete a ideia de que as formações continuadas é que assumem o papel de discutir e formar os educadores para o atendimento das especificidades da docência em Educação Infantil do Campo.

Quanto às políticas relativas à formação continuada de educadores do campo, trazemos aqui a experiência da implementação, em alguns estados brasileiros, do Programa Escola da Terra sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com municípios e Universidades Públicas Federais, a exemplo da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em caráter experimental e em substituição ao Programa Escola Ativa (PEA)<sup>12</sup>, apresentou como meta a formação de cerca de 15.000 professores de municípios de todo o país que fizeram adesão ao Programa Escola Terra.

Concordando que “[...] a luta pela efetivação da especificidade da escola” (Saviani e Duarte, 2012, p. 03) na concretização do seu papel na socialização do conhecimento exige a reflexão crítica dos fundamentos que sustentam os programas de formação continuada de professores, faz-se necessário conhecer o contexto de implementação de programas de formação continuada, bem como suas bases teóricas, filosóficas e políticas.

O Programa Escola Ativa, conforme Taffarel e Júnior (2016), nasce em 1996, desenvolvendo-se principalmente nos estados do Nordeste, através do Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA - com financiamento do Banco Mundial.

---

<sup>11</sup> A pesquisa realizada com o objetivo de mapear, no Brasil, os cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas e Pedagogia com ênfase em Educação do Campo, foi realizada a partir do buscador do *Google*.

<sup>12</sup> O Programa Escola Ativa foi implementado inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso e teve continuidade no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Este programa era destinado às escolas com classes multisseriadas e entre suas principais ações estava a formação docente (INEP, 2007).

Após uma década de sua implantação, sofreu severas críticas, resultante de suas referências econômicas de base neoliberal, de referências teóricas de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da Educação Básica no campo. Entre os pontos levantados pelos Movimentos de Luta Social no Campo, está a crítica apresentada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através do Setor de Educação. Tais críticas perpassam a fundamentação do Programa, vinculada à política neoliberal e à falta de integração das políticas educacionais no campo, principalmente no que diz respeito à formação de professores, infraestrutura e material didático para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como consequência destes indicadores, o Programa foi reformulado, levando em conta as concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução n. 02, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008).

A partir de 2008, o Programa Escola Ativa expandiu-se para todo o país, não permanecendo mais atrelado ao Banco Mundial, com financiamento direto do MEC, sendo revisto, inclusive, todo material didático. O Programa foi assumido, na época, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), como uma ação prioritária para a Educação Básica no Campo, e as Universidades Federais foram alçadas a participar das iniciativas nos estados, juntamente com as secretarias de Educação. Isso possibilitou um aprofundamento das críticas teórico-metodológicas do Programa, voltando o olhar para diversos aspectos, como, por exemplo, a necessidade de dar centralidade à perspectiva da formação humana, o rompimento com o pragmatismo e as concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, que em nada se alinham aos princípios da Educação do Campo. Ainda se destacou a necessidade da reconceptualização do Programa, elaborada a partir do trabalho pedagógico concreto nas escolas do campo e com as contribuições das experiências pedagógicas dos sujeitos que militam na Educação do Campo e na luta pela reforma agrária no Brasil, e a formação de professores do campo e de seus formadores, que não esteja reduzida à técnica de ensino e à gestão restrita, pormenorizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender.

O município de Feira de Santana, como é destacado na Proposta Curricular das Escolas do Campo (FEIRA DE SANTANA, 2019), realizou adesão ao PEA, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), e atendeu, no período de 2002 a 2009, sete escolas do campo, ampliando este atendimento, no ano de 2009, para um total de treze escolas do campo da rede pública municipal, até o ano de 2012, quando foi extinto a partir do Decreto nº 002 de janeiro de 2012, que o substituía pelo Programa Escola da Terra, fazendo parte das ações do Eixo nº 1 do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO<sup>13</sup>(BRASIL, 2012a). Este programa conjuga ações articuladas, ações de apoio à política de Educação do Campo, prevista no Decreto n. 7.352/2010, as quais preconizavam, entre outras ações, a formação de professores do campo (BRASIL, 2010).

Taffarel e Júnior (2016), ao analisar o Programa Escola da Terra, sintetizam alguns pontos a observar nesta proposta de formação continuada. Estes elementos podem nos servir para refletirmos sobre a proposição de experiências formativas para educadores do campo. Os autores apontam a necessidade de uma fundamentação teórica de base teórica, referenciada na Teoria Marxista, na Pedagogia Socialista e na Teoria do Conhecimento Materialista Histórica e Dialética, na perspectiva da emancipação humana e da formação omnilateral<sup>14</sup>. Quanto à operacionalidade, os autores defendem a autonomia das instituições de ensino superior e das secretarias de educação, com vista à formação de educadores numa perspectiva coletiva de construção do Projeto Político-Pedagógico, dos currículos, dos programas escolares, adequados a cada realidade, levando em consideração que a função social do currículo escolar é elevar a capacidade teórica dos estudantes, desenvolver a personalidade, a psique humana, as funções psicológicas superiores, na perspectiva da emancipação.

A partir desses aspectos críticos identificados no Programa Escola da Terra, geradas no cerne da contradição apresentada pelo modo de produção capitalista em negar a socialização do conhecimento, já que tem sua base na propriedade privada e

---

<sup>13</sup> O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012 e publicado pela Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.

<sup>14</sup> O conceito referente à formação omnilateral, proposto por Marx e Engels (1978), encontra-se consonante com os princípios da Educação do Campo, na proposição por uma educação para os povos do campo como meio libertador e desalienador, tendo por base a formação do homem para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e no preparo para manifestação universal como ser humano, como indivíduo pensante e condutor de seu destino, através da consciência. Considera-se, também, partir do pensamento marxista, parte deste conceito, a relevância do trabalho educativo como princípio básico de formação humana para a vida em sociedade (MARX, 2004).

ameaça uma das principais funções da escola do campo, que é a de socialização do conhecimento, o Programa é proposto, então, na forma de um curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, proposição justificada, entre outros aspectos, pela evidência da permanência de um déficit educacional a que a população do campo tem sido historicamente submetida, a partir de dados da Educação do Campo na Bahia da SECADI/MEC, no âmbito das escolas em adesão ao Programa, o que justificou este investimento na formação de educadores do campo. Outros argumentos também justificam a necessidade e importância deste investimento na formação continuada de educadores do campo, expressos nos dados resultantes dos estudos de Hage (2011, p. 103), que, apesar de indicarem, entre os anos de 2002 e 2006, diminuição do número de escolas e matrículas em classe multisseriadas<sup>15</sup>, ainda representam um percentual significativo destas escolas e matrículas no campo. Soma-se a isso, nestas análises, a necessidade de alteração da base teórica com que os educadores dos municípios baianos estão atuando, com Programas de formação de base epistemológica relativista e Pedagogia Escolanovista.

A Proposta Curricular das Escolas do Campo do município de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2019) aponta que, no período de outubro de 2014 a janeiro de 2015, o município de Feira de Santana passou a ser atendido pelo Programa Escola da Terra, numa parceria entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEB) junto à Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, e se propunha a orientar ações de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola. Em 2014, o referido Programa atendeu a 20 professoras e professores e, em 2015, a 24 professoras e professores das Escolas do Campo da rede pública municipal de educação.

A formação ofertada, nesse período, em nível de especialização, foi organizada a partir de seis módulos, cada um composto por 20h/aula presenciais – no Tempo Universidade – e 40h/aula semipresenciais – no Tempo Escola-Comunidade, articulados em torno de quatro sistemas de complexos denominados: a) O modo de produção da

---

<sup>15</sup> A diminuição de escolas e matrículas no campo em nosso país nos leva a questionar e a lutar contra o movimento de fechamento de escolas do campo, estratégia utilizada para implementação de políticas de nucleação. A redistribuição de estudantes para outras escolas, entre outras consequências para as populações do campo, acarreta no aumento do tempo de deslocamento das crianças até às escolas, gerando mais cansaço e aumentando os riscos associados ao deslocamento destas crianças entre casa e escola.

vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob a responsabilidade da escola; c) A organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana.

Ao longo dos módulos, foram discutidos, a partir da teoria pedagógica histórico-crítica, diversos temas, envolvendo, por exemplo, a Concepção de Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, Organização do Trabalho Pedagógico, Currículo, a Ontologia do ser social, a Teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem, Fundamentos e bases do processo de alfabetização e letramento das crianças em multisseriação, entre outros.

Para analisar os impactos e contribuições do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-crítica para professores das escolas do Campo de salas Multisseriadas, foram analisados os trabalhos de conclusão de curso, avaliando impactos no trabalho pedagógico e contribuições para alterar o currículo escolar. Segundo Taffarel e Júnior (2016), as manifestações escritas dos próprios professores reconhecem contribuições na organização do trabalho pedagógico, na ampliação da base teórica sobre a natureza e a especificidade da educação, na compreensão do papel social da escola, na ampliação da fundamentação sobre o ensinar e aprender a partir da teoria histórico-cultural, no estabelecimento de critérios para seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico e na organização do currículo das escolas do campo.

Para trazer impactos efetivos para melhoria da qualidade das escolas multisseriadas, segundo Taffarel e Júnior (2016) e, acrescentamos, das escolas do campo de uma maneira geral, é necessário uma política global, articulada, permanente de formação inicial e continuada de educadores do campo para a Educação Básica, com valorização do magistério, financiamento adequado e uma gestão pública transparente, simplificada, com controle social, com a participação dos povos do campo e com os Movimentos que articulam suas lutas, que abranja todas as realidades das escolas do campo do país.

Os pontos levantados por Taffarel e Júnior (2016) na avaliação crítica do referido Programa de formação continuada de educadores do campo e suas reformulações, mostram, na mesma medida, o grande desafio em formar educadores do campo e a importância do atendimento das especificidades e necessidades da educação,

das escolas, dos educadores e dos educandos do campo, descortinando possíveis interesses formativos que podem colaborar com o trabalho pedagógico nas escolas do campo; discussões, muitas vezes ausentes desde sua formação inicial como observa Arroyo (2019).

De acordo com Arroyo (2019), os cursos de educadores do campo acabam sendo um confronto às pedagogias impostas, provocando “tensos embates de pedagogias, de educadores e de processos de formação nos movimentos sociais com as pedagogias das universidades” (ARROYO, 2019, p. 82). Assim, o autor considera que os saberes legítimos da academia, aqueles que compõem os cursos das Licenciaturas em Pedagogia, não coincidem com os saberes dos movimentos sociais, movimentos que “tem cumprido a função histórica de reeducar a própria educação, de reeducar o campo, a sociedade, a política. Reeducar os educadores, as educadoras. Reeducar os currículos de formação” (ARROYO, 2019, p. 81).

A partir desta reflexão, Arroyo (2015, 2019) problematiza os currículos de formação de educadores, questionando se estes darão conta de reconhecer as pedagogias dos movimentos sociais e os saberes da militância, que requerem a radicalidade político-pedagógica de resistência por libertação e emancipação no confronto aos saberes hegemônicos da pedagogia e das concepções das licenciaturas, repensando, assim, a própria pedagogia, as concepções de educação e a formação de educadores do campo.

Ao problematizarmos a formação inicial dos educadores através dos currículos das licenciaturas, que pouco se comprometem com as diversidades, se faz necessário evidenciar a importância da formação continuada dos educadores que atuam ou irão atuar na Educação do Campo, já que, muitos educadores, em sua formação inicial, tiveram poucas ou nenhuma oportunidade de refletir sobre o trabalho docente na perspectiva de uma formação comprometida com o processo de humanização, sobre a construção de ferramentas para contribuir no processo de organização da sociedade, em uma educação aliada ao projeto de campo e de sociedade, sobre o vínculo com os sujeitos do campo e suas lutas. Assim, há uma inexistência de experiências formativas atenta às especificidades desta realidade, garantindo as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas, que possibilitam a compreensão mais adequada da realidade dos territórios, criando diversas possibilidades de intervenção em vista da transformação da realidade. Desse modo, a formação de educadores para as escolas do campo precisa contribuir com possibilidades de construção de um trabalho docente em diálogo com a

dinâmica do campo, no sentido de contribuir com as transformações sociais que a sociedade tanto necessita.

Uma formação continuada, que atenda a especificidade de atuação dos educadores, se faz assim imprescindível, tendo em vista o grande contingente de professores oriundos da cidade que atua no campo<sup>16</sup>, mas também daqueles que, mesmo morando no meio rural, sempre tiveram uma formação alicerçada pela visão urbanocêntrica, que tende a reproduzir a lógica vigente. “[...] Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada” (CALDART, 2002, p.25).

Nesse sentido, a formação continuada de professores pode potencializar as ações para a transformação da escola, da sua proposta de educação e da comunidade, pois, além dos conhecimentos pedagógicos, tem o compromisso de trabalhar com conhecimentos que contribuem para a compreensão das diversidades de seus territórios, elemento indispensável à educação, numa perspectiva de formação humana que impacta a vida das crianças, das suas famílias e da comunidade. Nesta concepção, a formação do educador poderá contribuir para o fortalecimento de um projeto popular de sociedade e de desenvolvimento contra hegemônicos.

Em vários de seus artigos, a LDB nº. 9.394/96 trata da formação continuada, contudo, é perceptível seu alinhamento aos interesses do capital, inviabilizando a possibilidade de superação das desigualdades educacionais. Estende a responsabilidade da formação de nível superior também para os Institutos Superiores de Educação e, de acordo com art. 62, trata a formação continuada como treinamento em serviço, capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado. Os próprios termos utilizados designam uma concepção que serve de sustentação para desenvolver políticas de formação de caráter instrumental, com a finalidade de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. A concepção de formação continuada, trazida pela referida legislação, que põe a educação a serviço do mercado, desvaloriza os conhecimentos científicos, responsabiliza o professor pela sua formação e pelos problemas relativos à qualidade do ensino.

---

<sup>16</sup> A Proposta Curricular para as escolas do Campo do município de Feira de Santana nos informa que as professoras e professores que atuam nessas escolas nesta rede de ensino são, em sua maioria, oriundos da cidade.

Sabemos que são inúmeras as ações por parte do Estado para colocar a educação a serviço do mercado capitalista neoliberal. Além da perspectiva dada à formação continuada dos educadores, destacamos aqui a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), uma ação estatal já prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996). Segundo Silva, Anjos, Molina e Hage (2020), a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) Nº 13.005/2014 recuperou, no campo educacional, um debate já ensaiado pelas forças hegemônicas em prol da implementação de um currículo mínimo nacional, a partir da organização de uma Base Comum Nacional, que, segundo Hypolito (2019), de forma desvirtuada da concepção original de uma Base Comum Nacional, trouxeram para o PNE termos como “expectativas de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem”. Ao reduzir o direito à educação ao direito à aprendizagem, estas legislações centram-se em resultados, em detrimento, portanto, de uma educação numa perspectiva processual e formativa. Na BNC referente à Formação Continuada, este aspecto também é expresso vinculando a competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem dos estudantes, prescritos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e aos resultados das avaliações externas.

Agregada à implementação de um currículo mínimo para todos, apresentam-se as propostas de formação para a docência, caracterizando as políticas de formação de professores com um caráter tecnicista e conteudista, contrapondo-se à concepção sócio-histórica de educador, defendida nesta pesquisa, em resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério. Tais investidas desconsideram uma longa e árdua trajetória na luta por uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária, em condições de igualdade, uma formação inicial sólida, com condições de trabalho, salário, carreira digna, formação continuada, como um direito dos professores e uma obrigação do Estado (FREITAS, 1999).

Com promessas de ofertar qualidade para todos os estudantes indistintamente – como se a homogeneização dos currículos pudesse trazer igualdade de direitos e oportunidades a todos – expõe a educação a interesses privados a serviço do capital, entrando em contradição, inclusive, com outras legislações que avançaram muito em proposições a favor dos povos do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de

atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c), o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012c). Tudo isso significa um retrocesso nas políticas públicas propostas e um desrespeito aos avanços conquistados através das lutas populares, por caminhar na contramão do que intentam as propostas de educação para as diversidades, inclusive, a Educação do Campo.

Para Arroyo (2003, p. 17), o que ocorre é que as classes dominantes projetam “uma educação única para todos, e um sistema de educação escolar único”, causando assim um processo de padronização - uma educação para todas as realidades e sujeitos, justificado por uma falsa ideia de neutralidade, que, ao retirar o caráter político das propostas educativas, atingem em cheio os princípios e concepções da Educação do Campo, comprometendo os fins emancipatórios e de formação humana tão almejados. Esse pensamento tem priorizado os saberes de uma única cultura que, intermediada pela política de dominação, tornou-se predominante.

Santos e Brasil (2020)<sup>17</sup>, com o intuito de identificar a importância da cultura local no currículo da Educação Infantil, por meio da BNCC na educação ribeirinha e sua relação com a cultura existente, apontaram que o documento tem como foco a cultura das grandes cidades, onde não se priorizam as especificidades culturais e, mesmo ponderando que há diversos contextos e diversas manifestações, o faz de forma genérica e sem uma amplitude, evidenciando que não há uma liberdade para mudanças que foquem na cultura de um povo específico, como é o caso do povo marajoara, em que os aspectos culturais influenciam toda prática social e econômica da comunidade. Assim, concluem que, na BNCC, a cultura tem lugar em pouquíssimas demonstrações que mais se caracterizam por uma descrição e não pela busca do estabelecimento de uma relação, que una o contexto e o processo educacional

Destacamos aqui reflexões propostas por Sena (2019) que nos faz pensar sobre estas e outras questões:

---

<sup>17</sup> O artigo a que nos referimos se intitula “A BNCC da Educação Infantil na perspectiva cultural ribeirinha marajoara” e foi publicado nos Anais do VII Congresso Nacional de Educação, com o tema Educação como (re) existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, realizado em outubro de 2020. Está disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA2\\_ID4852\\_0109\\_2020235714.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID4852_0109_2020235714.pdf) e foi acessado em maio de 2021.

A universalização das políticas não pode significar homogeneização, especialmente no campo do currículo escolar, onde o diálogo com as especificidades socioculturais é fundamental para qualificar a práxis. Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contrademocrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC. Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado (SENA, 2019, p. 20).

Esta igualdade anunciada a partir de um currículo comum proposto para homogeneizar realidades e currículos escolares, desconsidera as particularidades dos sujeitos em seus territórios, a exemplo dos povos do campo, que, em seu coletivo, já apresentam uma grande diversidade e em nada contribui para a construção de um projeto de nação a favor da superação das desigualdades sociais, culturais, educacionais e políticas.

Como um instrumento norteador para a (re) elaboração dos currículos das redes pública e privada do Estado da Bahia, em atendimento às demandas de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), em 2019, a Secretaria de Educação do estado da Bahia publicou o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BAHIA, 2019). Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia (CEE-BA), o DCRB traz em um de seus capítulos o Referencial Curricular para a Educação Infantil. O documento foi publicado pela SEC no Diário Oficial do Estado (DOE) do dia 19 de dezembro de 2019, por meio da portaria nº 904/19, que homologou o parecer do CEE nº 196/2019 de 13 de agosto de 2019, e se apresenta como mais uma das ações concatenadas, com vistas ao alinhamento das políticas de educação da Bahia com as concepções do projeto neoliberal, que sustentam a BNCC. Sena (2019) aponta que, embora o documento inclua em seu texto questões relativas à diversidade – o que não se observa na BNCC -, não se visualiza, no DCRB, posições diretas de contestação às contradições do documento do MEC. Segundo Sena (2019), não há, ainda, um aprofundamento sólido de categorias teóricas trazidas ou deixadas de fora no texto da BNCC.

As estratégias de controle estatal sobre o quê, como e para quê se ensina não param por aí. No mesmo ano de publicação da BNCC, há uma inclusão do parágrafo 8º

no art. 62 da LDB (BRASIL, 1996) pela lei nº 13.415, de 2017, determinando que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Uma Base Nacional Comum de formação de professores é, assim, proposta, prevendo alteração nos cursos de licenciaturas e nos planos de formação continuada dos sistemas de ensino estadual e municipal, evidenciando “a intenção e homogeneização do currículo, tanto da formação de professores, quanto da Educação Básica, trazendo graves implicações para a autonomia dos estados, municípios, universidades, escolas e para docência” (SENA, 2019, p.16).

A exemplo dos ataques à educação pública e à formação docente crítica e emancipatória, Silva, Anjos, Molina e Hage (2020), ao analisar as políticas de formação docente, denunciam os retrocessos impostos a tais políticas, especialmente às Licenciaturas em Educação do Campo, a partir da aprovação das “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Segundo os autores, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) enfrentam, no momento presente, inúmeros desafios para sua continuidade. Ao representarem uma ação e reivindicação da agenda por um projeto de campo e de formação docente que contraria os interesses dos grupos econômicos que estão no poder, tornam-se alvo dos ataques do bolsonarismo e dos interesses socioeconômicos que este projeto representa.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o Parecer CNE/CP nº 14/2020, homologado pela Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), exprimem essa intenção, ao alterarem radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação, destacar o caráter técnico-instrumental da proposta de formação docente, evidenciando o caráter padronizador e o controle da formação continuada, alinhada exclusivamente ao conteúdo delimitado pela BNCC, que tem como foco o alcance das competências, comprometendo, inclusive, a autonomia e o exercício profissional docente.

Silva, Anjos, Molina e Hage (2020) enfatizam que, ao contrastar tais legislações com a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, concluem que estas legislações apresentam sérios riscos à profissão docente, produzindo fortes repercussões na formação destes profissionais e, mais especificamente, aos projetos pedagógicos da formação docente de educadores do campo. Tais estratégias vêm sendo colocadas em práticas a partir do governo Temer<sup>18</sup>, objetivando neutralizar os grupos sociais organizados, revertendo os avanços alcançados no âmbito das políticas sociais, destacando-se, entre estas, as políticas educacionais voltadas aos grupos mais excluídos da população brasileira.

As DCNs de 2015 apresentam uma ênfase com uma sólida formação teórica, mediada pela práxis e trabalho coletivo, que se constrói na constituição de ações interdisciplinares, tendo como preocupação o trabalho dos profissionais e sua relação direta com a realidade educacional. A formação inicial e continuada de viés indissociável, traduzida nas DCNs, defende a educação em seus aspectos emancipatórios e permanentes, tendo “a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão” (BRASIL, 2015).

Contrariando esta perspectiva, a Base Nacional Comum (BNC) Formação Inicial e Formação Continuada, fixadas, respectivamente, pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e pela Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelecidas a partir de uma lógica totalmente verticalizada, desconsiderando toda a sociedade civil, demarca uma profunda mudança de concepção de formação docente, ao considerar como parâmetro fundamental a garantia das competências e habilidades, vinculando a formação docente ao desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais, definidas a priori, a serem garantidas aos estudantes, prevalecendo uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancorada na epistemologia da prática e na lógica das competências.

Decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e referendada, sobretudo, pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera

---

<sup>18</sup> O governo de Michel Temer teve início no ano 2016, quando este, então vice-presidente da República, assumiu interinamente o cargo de presidente da República Brasileira, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff (GOVERNO MICHEL TEMER, 2022).

artigos da LDB e determina o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores pudessem se adequar às normativas da BNCC Educação Básica, a BNC Formação Inicial e Formação Continuada, impactam, sobretudo, na carreira docente, pondo em risco uma série de conquistas – ainda que precárias - obtidas pelos educadores ao longo de anos de lutas.

Estas legislações evidenciam um modelo de formação e profissionalização fundamentadas na pedagogia das competências, de viés tecnicista, ao negligenciar uma formação ampla e crítica, excluindo totalmente as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas da formação docente, fundamental para o exercício de uma docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.

Ao reconsiderar a formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, colocando-a sob responsabilidade da própria escola, o que isenta os sistemas de ensino quanto a este papel, a formação continuada é concebida em uma perspectiva de correção da formação inicial, ignorando o papel formativo do processo de produção de conhecimento. Por reforçar uma perspectiva meritocrática, responsabiliza os educadores pelo seu processo de formação, desconsiderando os demais elementos que interferem no trabalho pedagógico, como condições de trabalho, formação e valorização profissional.

Além disso, tenta uniformizar os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, desconsiderando outros processos de formação continuada como possibilidades, a exemplo de grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros.

A BNCC e a BNC Formação e Formação Continuada intencionam um alinhamento com as políticas educacionais neoliberais e sua agenda global, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares de baixo investimento e em atendimento à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, amplamente criticadas numa perspectiva progressista de educação, favorecendo a privatização da formação continuada.

As legislações a que nos referimos aqui, mais do que em um estado de alerta, nos colocam em uma posição de repúdio às estratégias reducionistas de formação não só dos educandos, como também dos educadores. Uma formação de educadores com base nos últimos documentos aqui considerados, caminha na direção contrária do que defendemos e em nada contribui para a construção de pensamento crítico, que colabore

para provocar transformações na vida das crianças e de suas comunidades. Pois, na intenção de transformações de realidades, é necessário:

[...] avançar nas formulações pedagógicas e propor práticas educativas escolares e não-escolares que estejam em sintonia com uma formação humana de caráter verdadeiramente emancipatória exige a apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas (SANTOS, 2013, p. 155).

A Educação do Campo expressa e almeja a condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sendo assim, pedagogias não-críticas que se fundamentam pela utilidade imediata do conhecimento, pela prática reflexiva e espontaneísta docente, restringem o papel do educador a um mero executor de tarefas, esvaziando a formação de reflexões profundas sobre os processos educativos, seu papel enquanto agente de transformação. Provocam, conseqüentemente, na formação destes profissionais, um empobrecimento no desenvolvimento intelectual como profissionais, alcançando também o processo formativo dos educandos.

A Educação do Campo é uma proposta educativa para os povos do campo, em todos os níveis de escolarização que traz em seu fundamento uma concepção que privilegia a formação humana, concepção que está intimamente ligada aos processos de produção e luta pela preservação/continuidade da vida, na relação com a natureza, pelo trabalho.

Para compreender os fundamentos da Educação do Campo, Caldart (2019) orienta sobre a necessidade de iniciar esta reflexão identificando as raízes de sua constituição, examinando também a construção conceitual e teórica da Educação do Campo. Trata-se de retornar à sua intencionalidade, aos seus fundamentos, compreender o essencial do que a faz ser o que é, para que seja possível entender as categorias do seu desenvolvimento prático, a partir das contradições da realidade na qual foi fundada. Tal compreensão nos ajuda, nesta investigação, a sistematizar reflexões acerca dos desafios e possibilidades à respeito dos processos de formação docente, em diálogo com os educadores da Educação Infantil do Campo e a partir dos seus interesses formativos, que lhes forneça bases para o exercício de uma docência congruente com os princípios e concepções da Educação do Campo.

Conforme Caldart (2019), as raízes da Educação do Campo estão assentadas na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, na agricultura camponesa e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias.

Assim, segundo a referida autora, as lutas coletivas dos sujeitos do campo pela

escola é a força motriz da organização inicial da educação do campo. Luta que exige a garantia de escolas públicas no e do campo, ou seja, escolas situadas nas suas comunidades e pensadas a partir dos seus sujeitos, dos seus modos de produção, da sua cultura.

A ausência da garantia deste direito, o qual, historicamente, tem sido negado aos povos do campo, sobretudo às crianças pequenas, marca a vinculação das diversas lutas enfrentadas, sobretudo a luta pela terra e pela reapropriação social da natureza. Desta forma, a luta desses sujeitos, trabalhadores do campo, tem uma ligação orgânica com a luta pela terra, principal identidade dos sujeitos que se associam, o que envolve a reivindicação pela retomada das terras indígenas quilombolas, pelo reassentamento, pela reforma agrária, pela agricultura familiar e pela devolução dos meios de produção dos trabalhadores assalariados.

Entre suas raízes, está também a agricultura camponesa, sua luta para continuarem sendo agricultores, camponeses, pela permanência e sobrevivência na/da terra. Segundo Fernandes (2008), sua luta é pelo “campo camponês” (p. 63), território que se diferencia do campo da agricultura do capital, do agronegócio baseado nas relações de produção capitalista, que expulsa as famílias camponesas do campo e destrói comunidades e suas organizações.

A ideologia do agronegócio insiste em considerar-se a saída para o desenvolvimento do campo e vem impondo-se como símbolo da modernidade. Entretanto, sabe-se que o agronegócio é um modelo tecnológico hegemônico, caracterizado pela mecanização da produção em alta escala e pelo uso intensivo de insumos químicos, que se consolida às custas da reprodução de formas degradantes de trabalho, expropriação do território camponês e exploração e degradação desmedida da natureza, que gera, entre outro, a concentração fundiária e ampliação da concentração de riquezas.

A agroecologia, por sua vez, se contrapõe a este conceito e compõe hoje um dos pilares da Educação do Campo, sendo um conceito ainda bastante recente e em construção. A agroecologia é a expressão científica e cultural de alternativas à lógica industrial capitalista de agricultura, “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF *apud* GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57). Trata-se de uma agricultura sustentável e produtiva orientada a partir de práticas de aproveitamento da energia solar, manejo do solo como

um organismo vivo, manejo de processos ecológicos sustentáveis para produção com segurança alimentar livre dos agrotóxicos.

Enfim, a agroecologia é uma prática de produção, não apenas com uma finalidade econômica e ecológica, mas também de ordem ética, social e cultural, em que o lucro não seja o objetivo final, passando a ser a emancipação humana, a convivência equilibrada e integrada das pessoas com a natureza. Dessa forma, “o saber agroecológico contribui para a construção de um novo paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir ‘com a natureza’” (LEFF *apud* GUHUR; TONÁ, 2012, p. 63) e não contra a natureza, como faz o agronegócio.

A Educação do Campo assenta-se ainda, em mais uma de suas raízes, como considera Caldart (2019), numa concepção de intervenção crítica, criativa e transformadora de sua realidade. O acesso à educação é exigido, nessa perspectiva, como um dever do Estado e um direito de todos, que não pode ser visto como mercadoria e, assim, negado à parte da sociedade. Uma educação que se desenvolve a partir “das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (FERNANDES, 2008, p. 41) e se constitui, assim, como uma estratégia de confronto ao modo capitalista de desenvolvimento das forças produtivas.

Ao carregar em seu bojo a concepção de uma educação humanizadora, as ações educativas dos povos do campo implicam em confrontar os processos de desumanização (opressão, exploração, discriminação), vividos pelos sujeitos concretos da ação educativa (FREIRE, 2005). E, assim, ao perseguir esta concepção, “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para serem os sujeitos dessas transformações [...]” (CALDART, 2011, p. 155).

Destarte, a partir do contexto político e econômico que se estabelece no país, percebe-se que a Educação do Campo está sob ameaça pela avalanche neoliberal que atinge a nossa sociedade e, em especial, a educação pública. Diante disso, seu papel de resistência tem sido fundamental. Nessa perspectiva, a investigação aqui proposta considera que a formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo pode constituir-se também como forma de resistência, ao almejar contribuir com processos formativos, em diálogo com os educadores do campo e seus interesses de formação, no encontro com os princípios e concepções construídas na concretude das necessidades e direitos dos povos do campo.

Correspondendo aos princípios e concepções anunciados aqui neste estudo, concordamos que a construção de um projeto de educação de qualidade para o campo requer que haja políticas públicas que garantam uma formação continuada, no caso específico a que nos propomos investigar, para todos os educadores que atuam na educação do campo, para que possam construir conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a práxis pedagógica. Práxis, neste sentido, é entendida como a “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p.150). A práxis docente, assim, tem um papel fundamental na tomada de consciência do educador, a fim de transformar as condições existentes e aprofundar de maneira mais consciente a reflexão entre teoria e prática.

Diante disso, pode-se enfatizar a necessidade de uma formação que contribua para que o professor seja capaz de implementar transformações na sua prática político-pedagógica e, além do papel de educador, assuma o seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam que, para se definir qual a formação necessária para o educador do campo, que subsidie um trabalho pedagógico coerente com os princípios e valores fundantes dessa concepção pedagógica, exige-se explicitar projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Certamente, não desejamos reduzir o papel da educação à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Não desejamos formatar peças de uma engrenagem que, engatadas na grande máquina do capital, sirvam apenas para fazer subir os índices econômicos. Por isso, não olhamos para as crianças do campo como sujeitos improdutivos, seres do vir a ser, sujeitos do futuro.

É necessário superar a visão das crianças como sujeitos incompletos, alguém que ainda será, expressão de um futuro que no presente se apresenta precário, carente, tomado pela mão adulta que o deve guiar, expressão de uma minoridade. Isso implica reconhecer as crianças, na sua especificidade, como sujeitos plenos de direitos e não como subcidadãos. Não pretendemos que cresçam com imagens negativas do seu lugar, historicamente entendido como lugar do atraso, da falta, do esquecimento. Defendemos que as crianças possam fortalecer seus laços com suas famílias e com a terra, as águas, ou as matas, perpetuando os elementos culturais de seu povo, que tenham seus direitos reconhecidos e suas identidades valorizadas. Que reconheçam a escola como parte de seu território, que estejam inteiras também neste espaço, não somente com suas mentes, mas também com seus corpos, suas emoções, seus desejos. Ser criança na escola de

Educação Infantil do Campo é poder viver a infância da sua cultura. Ser respeitada e ter suas vidas, seus tempos, suas brincadeiras, suas concepções igualmente respeitadas.

Neste sentido, para que tenhamos um processo de formação condizente com as necessidades dos sujeitos que ali vivem, precisamos pensar em políticas públicas de formação que contribuam na articulação de um projeto de sociedade que se pretende construir. Arroyo (2007), pontuando algumas exigências quanto à implementação de políticas para a formação de educadores do campo, reitera a necessidade de políticas que confrontem a visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção, propondo uma formação de educadoras e educadores, um corpo de profissionais estáveis e qualificados, que possam colaborar para reverter essa visão negativa que se tem do campo. As políticas de formação de educadores devem, na opinião do autor, estar articuladas com as políticas públicas de garantia de direitos: direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à memória, à educação, retirando da educação a lógica do mercado ou das carências. Nessa lógica dos direitos é que também reside a dimensão política e pública da formação de profissionais da Educação do Campo.

Arroyo (2007) defende a existência de políticas de formação que afirmem as especificidades do campo. A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade dos povos do campo exige processos de formação dos educadores na especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. Segundo o autor, “Sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos específicos, não terão condições de serem educadores (as) dos povos do campo” (2007, p.174).

Há que se dar importância ainda às políticas de formação de educadores a serviço de um projeto de campo como parte do projeto de Nação, assentadas em questionamentos articulados entre si: “Que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação?”, para que seja possível responder “que projeto de formação?”, pois “escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente, não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados” (p. 174).

Esse conjunto de conhecimentos e posturas são dimensões indispensáveis no currículo de educadores do campo. São princípios que devem nortear a política, tanto de formação inicial quanto continuada, fortalecendo a concepção de educação como prática social que busca a emancipação dos sujeitos.

Deste modo, a formação continuada de educadores pode se tornar um instrumento de mudanças, fortalecendo a formação humana e a discussão em torno de outro projeto de nação que tenha como base a edificação dos sujeitos, a eliminação da “exclusão social e a chocante desigualdade na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura” (BENJAMIM, 2001, p.18).

Dando continuidade a esta discussão, propomos, a seguir, um diálogo com Freire (1996, 2005) e Nóvoa (1995), para discutir a formação continuada de educadores da educação infantil do campo, debatendo sobre os saberes que os autores consideram relevantes para embasar os processos formativos.

### **3.2. Formação de educadores da Educação Infantil do Campo: Tecendo saberes, construindo possibilidades**

A diversidade que constituem as infâncias do campo, marcada nas relações que as crianças constroem com os seus espaços e tempos, nas construções identitárias, pessoais e coletivas, demarca a necessidade, para além de serem reconhecidas como sujeitos históricos de pouca idade, que seja assegurado a elas um atendimento educativo, enquanto direito constitucional, a partir de experiências educativas que as reconheçam e as respeitem em sua multiplicidade.

Tal necessidade convoca-nos a refletir sobre os saberes necessários à formação docente, que contribuam com uma educação que respeite as singularidades e especificidades das crianças camponesas. A ocupação da escola pelas crianças pequenas e suas famílias configura atitude de resistência e afirmação. Exigir que a educação da criança do campo seja feita em escolas do campo é reivindicar a ocupação legítima de seu território. Exigir que esta formação seja pautada no seu reconhecimento enquanto criança do campo é requerer que esta criança seja vista como sujeito histórico e de direitos, compreendendo ainda que, nas relações, interações e práticas cotidianas que vivenciam, estão a construir conhecimentos e a produzir culturas.

Ocupar a escola é uma reivindicação, que vem acompanhada da exigência da oferta de uma Educação Infantil efetivamente “do campo”, feita a partir da concretude de seus sujeitos e da materialidade de suas vidas. As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 1/1999), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, traz um parágrafo que, em sua totalidade, se dedica a tratar da organização

pedagógica das escolas voltadas para as crianças do campo. Nesse parágrafo (§ 3º do art. 8), estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, reconhecendo a diversidade das infâncias do país, o caráter heterogêneo do campo, as particularidades em seus processos educativos e a necessária articulação com as condições gerais da Educação Infantil, garantidas para todas as crianças, determinando, assim, que as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas do campo devam:

- 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 à práticas ambientalmente sustentáveis;
- III -flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV -valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V -prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009b)

A ênfase dada aqui a esses artigos das DCNEI's destaca a atenção dirigida por esta legislação às particularidades das instituições educativas de Educação Infantil do Campo, reconhecendo as diferentes infâncias que habitam estes territórios, estabelecendo a necessidade de se criar condições pedagógicas que respeitem estas especificidades e reconhecendo o campo como lugar de vida e de relações. Não significa dizer que apenas este artigo se dirija a escolas de Educação Infantil do Campo.

O artigo 8, parágrafo 3º das DCNEI's assegura, contudo, que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de EIC se dê a partir de uma perspectiva de desenvolvimento, superando a dicotomia entre cidade e campo, garantindo que as crianças do campo possam construir conhecimentos no âmbito local - o que é singular na produção da cultura, do cotidiano, do conhecimento das crianças do campo - articulando com o global - o que cabe como metas e objetivos para as crianças desta etapa. Todos os demais artigos desta lei, assim como as demais legislações referentes à Educação do Campo, devem ser observados para o atendimento educativo das crianças pequenas camponesas, seguindo princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos na totalidade das DCNEI, visto que elas expressam os avanços que a Educação Infantil já conquistou de maneira geral.

Kramer (2003) nos ajuda a delinear a proposta de educação dirigida às crianças, quando as interpreta como sujeitos históricos e cidadãos de pequena idade, que, embora muitas vezes excluídos do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização, representam uma leitura específica do mundo no qual estão inseridas e da sociedade que ajudam a construir. Assim, promover uma Educação Infantil do Campo significa:

[...] colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva, de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir. (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.36).

A construção das propostas curriculares das escolas do campo devem colocar em sua centralidade o que diz o art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 3 de abril de 2002, devendo contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia” (BRASIL, 2002). Em atendimento a este artigo, as Diretrizes Complementares para as Escolas do Campo da Bahia (BAHIA, 2009) apontam algumas orientações a serem levadas em consideração na elaboração de suas Propostas Curriculares, referentes à Organização do Trabalho Pedagógico dessas escolas. Segundo estas diretrizes, deve-se atentar para os aspectos destacados a seguir:

- I. Incorporação das demandas e diversidade do campo, e de processos específicos coletivos de produzir e organizar a vida, os saberes, valores, maneiras de ver e se relacionar com o local e o global, a terra, o tempo, o meio ambiente, sejam mulheres, crianças, adolescentes, jovens ou adultos do campo;
- II. poderá incorporar no projeto institucional das escolas experiências pedagógicas em âmbito local/e ou regional, referendadas pelo social, tais como: experiências de educação contextualizadas, voltadas para crianças jovens e adultos do semiárido; Escolas de Alternância Educativa; experiências da Pedagogia da Terra; experiências Educativas socioprofissionais; Educação intercultural e experiências de reparação e afirmação étnico racial, entre outros;
- III. metodologias e procedimentos para habilitar e qualificar os educandos para processos de transformação social de vida no campo;
- IV. respeito à pluralidade e à diversidade de culturas, credos, etnias, raças, ideias e de opções metodológicas no processo de ensino-aprendizagem;
- V. a educação e a ciência como práticas sociais, vinculadas às dimensões formativas do trabalho e da cultura com correspondência efetiva na Organização do Trabalho Pedagógico das diferentes áreas do conhecimento.
- VI. Organização escolar referenciada nos processos de aprendizagem, socialização, formação e desenvolvimento humano dos sujeitos do campo (BAHIA, 2009, p. 23).

Quanto à Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo, a Proposta Curricular para as Escolas do Campo do município de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2019) provoca os educadores a pensar sobre quais elementos são fundamentais para a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola do Campo, que possam promover transformações não só nas ações pedagógicas docentes, mas no agir de toda comunidade escolar, através de algumas problematizações:

(...) como se formam os sujeitos do campo considerando o grau de desenvolvimento histórico da sociedade? Como se formam a infância, a juventude e a vida adulta do campo? Quais seus valores? Memórias? Identidades? Cultura? O que estão privilegiando nos diferentes espaços formativos? Em síntese, o que é indispensável para que os sujeitos do campo não apenas conheçam o mundo, mas, sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo? (p.80).

Tais questões nos levam a perceber que o trabalho docente do educador do campo não pode prescindir de conhecer e compreender o campo, seus sujeitos e seus territórios. Enfim, o espaço em si expressa a materialidade dessa educação, exigindo, com isso, segundo Arroyo (2012), professores-educadores formados para trabalhar com a especificidade desses coletivos de educandos, com entendimento de seus processos de formação nas vivências fora e dentro das escolas e de capacitação para pôr em diálogo os saberes, valores do trabalho, do seu viver e os saberes dos currículos.

Com isso, não se pode pensar na consolidação de práticas pedagógicas que reflitam esta concepção sem problematizar a formação dos educadores. Para refletir a esse respeito, dialogamos com Freire (1996, 2005) e Nóvoa (1995), que discutem amplamente em suas obras a formação de educadores, em meio a uma trama conceitual em que várias categorias dos seus pensamentos se entrelaçam. Tal reflexão será de extrema relevância para debater sobre os saberes que devem embasar os processos formativos, para que subsidiem os educadores na complexa função social, política, pedagógica, cultural e ética de formar os sujeitos para sua humanização e emancipação, uma formação que seja capaz de fornecer bases para o educador “entender e acompanhar os tensos processos de constituir-nos humanos desde a infância” (ARROYO, 2019, p. 80).

Um dos pressupostos que estão presentes nas contribuições de Freire (1996) refere-se à percepção da condição humana do ser educador, o que se traduz no reconhecimento da importância dos processos de formação docente pela consciência do inacabamento do ser humano. É pela sua incompletude e na consciência desta

inconclusão que o sujeito é movido num permanente movimento de busca. É essa condição que move o educador a reconhecer-se como sujeito em constante aprendizado, valorizando as experiências formativas, sejam elas advindas dos sistemas e instituições escolares, das ações de autoformação buscadas pelos próprios sujeitos, ou dos processos interativos do exercício do trabalho a partir dos desafios, demandas, experimentações e diálogo com os pares e as crianças.

A consciência desta incompletude é a mesma condição que retira o educador da condição de detentor do saber no exercício da docência, enxergando as crianças e as respeitando como produtoras de saberes, cultura e conhecimento. Ao se reconhecer aprendiz, o educador se permite aprender com as crianças e ser ensinado por elas. Não as considera como pessoas desprovidas de conhecimento, assim como não se vê como um vaso cheio, concebendo o ensinar e o aprender como processos interligados.

Nessa perspectiva, ao discutir os saberes necessários à prática docente a favor da autonomia dos educandos, Freire (1996) reflete sobre a atuação do ser educador/educadora e sobre a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente. Para o autor:

[...] seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo (p.11).

Com esta observação, Freire (1996) convoca os educadores à "rigoriedade ética", diante dos problemas reais que se apresentam no fazer cotidiano. Considerando a natureza ética da prática educativa enquanto prática essencialmente humana, o autor exige do educador a assunção de si como "sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores" (p. 10). A ética a que Freire se refere é um princípio essencial para combater a ideologia fatalista, que alimenta o discurso neoliberal de que nada pode ser feito diante da complexidade das mazelas sociais. Distante desta dormência e ao extremo de um moralismo hipócrita, a rigoriedade ética é esperançosa, mas nada tem de ingênua. Envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A partir do pensar sobre o fazer é possível colocar-se diante do desafio de tomada de consciência de uma prática docente espontânea que produz um saber ingênuo, apontando para a necessidade de refletir sobre o que Freire (1996) denomina do "pensar certo", que, entre outros importantes aspectos do trabalho docente, exige reflexão crítica sobre a prática, possibilitando que, "voltando-se sobre si mesma, através

da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p.22).

Segundo o autor, o “pensar certo” se traduz no “fazer certo”, como algo que se faz e que se vive, enquanto dele se fala, com a força do testemunho e da coerência, necessário ao caráter formador da profissão docente, sempre regulada pela reflexão crítica sobre a prática; pois quanto mais reflete sobre as ações, mais se encontra em condições de mudança.

Seguindo o viés de discussão de Freire (1999), Nóvoa (1995) não nega a importância dos conhecimentos técnicos e específicos da profissão, mas afirma que a formação de educadores não se constrói por acumulação de cursos e conhecimentos. A reflexividade crítica sobre as práticas possibilita que os educadores se assumam como produtores da sua profissão.

Para Nóvoa (1995), ainda que em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, a formação de educadores deve ser concebida como um componente para que as mudanças ocorram. Embora o autor não considere que a formação seja uma condição prévia da mudança, ele sugere que os processos formativos devam fazer parte da “perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos, que dá um novo sentido às práticas de formação de educadores centradas nas escolas” (p.28).

Outro saber apontado por Freire (1996), necessário à prática docente, bem como aos processos formativos dos educadores, é o saber escutar. Segundo ele, saber escutar habilita também o ser humano a saber falar, vias por onde os processos formativos, sejam eles relativos às crianças e aos educadores, acontecem. O autor destaca que somente quem sabe escutar é que aprende a falar com o outro. A escuta é considerada, pelo autor, como fundamento do diálogo que se constitui, ao mesmo tempo, um saber da formação de educadores e do exercício profissional. Exercer a escuta, na prática do educador da Educação Infantil do Campo, pode possibilitar o conhecimento sobre elas, conectando-se com suas realidades, vivências, necessidades e interesses, sobretudo para que o educador possa conhecê-las, compreendendo como e o que estão expressando no mundo. Escutar as crianças em suas diversas linguagens, assim como possibilitar experiências em que possam também aprender a escutar o outro, é um passo importante na construção de um ambiente participativo e democrático, em que todos são reconhecidos como sujeitos de direito, capazes de influenciar a vida coletiva.

Considerar a escuta um saber necessário à prática docente oportuniza o exercício democrático da profissão, desencadeando o processo de se constituir como pessoa e como profissional, a partir da perspectiva freireana. Para Freire (1991):

Escutar é obviamente algo que vai muito além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (p. 135).

Dar o direito de fala ao outro e, efetivamente, escutá-lo, é uma conduta do educador democrático, que demonstra reconhecimento de que, ainda que saiba que tem o direito à palavra, não é o único que tem o direito a dizê-la. Isso porque quem tem o que dizer, nessa perspectiva, sabe que “sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito, sem nada ou quase nada ter escutado” (FREIRE, 1996, p.73). A escuta, assim, torna-se um convite ao diálogo, espaço silencioso de interesse ao outro, à indagação, à dúvida, à partilha, à troca, espaço em que o ouvinte é tão sujeito da comunicação como seu emissor.

Agindo desta forma, o educador propõe um diálogo entre as diferenças individuais, ao mesmo tempo em que busca uma pedagogia voltada para as necessidades e realidades das crianças, pois vê nesse sujeito a capacidade de transformação social, o que foge dos métodos tradicionais de ensino.

No exercício da docência, a escuta está circunscrita no âmbito dos saberes necessários à prática educativa e relaciona-se, como forma de abertura ao outro, com o falar. Falar como disponibilidade permanente para abertura ao outro e não apenas como capacidade comunicativa. O “falar com” se constitui em um saber da prática educativa, generosa, edificante do respeito recíproco, em que, juntos, o direito à fala e à escuta configuram uma relação educativa baseada na dialogicidade. Nessa direção, falar e escutar as crianças, nos distintos espaços de aprendizagens, implica criar condições para que elas possam dizer de suas vidas, de suas experiências, de seus saberes e serem respeitadas nessa interação.

A escuta atenta da criança e a garantia de participação a partir do falar, aliados a uma concepção docente que enxerga a criança como sujeito histórico, social e de direitos, são vias que garantem os direitos de participação das crianças, direitos constitucionais que, embora não sejam materializados, são direitos conquistados por elas. Esses direitos se efetivam na prática diária, quando se garante a escuta das crianças

quanto a seus desejos, necessidades, opiniões, cotidianos, opondo-se a práticas escolares que enfatizam a autoridade do educador pela dominação etária, que educa e disciplina por meio de práticas verticalizadas, que estabelecem a autoridade pelo uso da força ou coação, reduzindo a criança a objeto da ação do adulto (SILVA *et al.*, 2012).

A prática do diálogo, tão amplamente discutida em Freire (1991, 1996) é também apontada por Nóvoa (1995) como fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Segundo o autor, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 26). A dimensão coletiva nos processos de formação docente é valorizada pelo autor, constituindo-se como uma rede de (auto) formação participada, que contribui para a emancipação profissional e para a consolidação da autonomia na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A ênfase em estudos sobre a relação entre a vida dos educadores na constituição da sua docência e, a partir dela, sobre os sentidos que imprimem nas relações vividas nos contextos sociais em que ensinam, enfatiza a dimensão humana que envolve o processo de educar aqui discutido. Segundo Nóvoa (1995), “as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p.27).

A potencialidade da dimensão coletiva e dialética nos processos formativos de educadores da Educação Infantil do Campo pode ser visibilizada nos diferentes encontros de seres e saberes, com seus pares nas escolas onde atuam, com educadores que atuam em outras comunidades ou em áreas urbanas, com os modos particulares de ser, saber e fazer das pessoas da comunidade, com as crianças em seus processos criativos e culturais. Os processos formativos envolvem diferentes tipos de saber, que perpassam as aprendizagens que ocorrem na vivência e no encontro com crianças e adultos, que envolvem saberes técnicos e científicos, experienciais, mas também os saberes produzidos na materialidade da vida, provindos das relações criadas e recriadas de sua trajetória.

A mesma valorização atribuída ao diálogo nas ações formativas deve ser dada ao reconhecimento dos saberes infantis, produzidos no interior das suas práticas cotidianas, sendo este também considerado um pressuposto da atuação docente com as crianças do campo. Freire (2005) considera que não partir das experiências dos educandos é o mesmo que apartar a escola do mundo, como se as experiências escolares não

passassem de “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (p. 57). Tal conduta invalida o potencial que a educação pode possibilitar às crianças quanto à compreensão crítica da realidade e se configura como uma prática autoritária, que cerceia a liberdade e deseja reproduzir conformação, passividade e submissão.

Os processos de ensino e de aprendizagem exigem respeito às necessidades, às curiosidades, aos desejos e às questões emergentes da vida das crianças para que, a partir das experiências formativas, possam pensar sobre elas e possibilitar sua compreensão como sujeitos sociais, históricos e políticos que são.

A vida das crianças do campo é fonte rica de experiências e produção de saberes e é permeada de vivências a partir das brincadeiras, da relação com a terra, com o rio, do ciclo de produção, da relação com os animais e plantas, dos tempos de plantar e colher, de chuva e estiagem, das suas práticas culturais, da sua vida na comunidade, entre outras, que as permitem, assim como em outros contextos, elaborar suas formulações sobre o mundo.

Quando Freire (2011) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, está enfatizando que as crianças, antes mesmo de fazerem a leitura das palavras, bem antes de desenharem e traçarem letras, por intermédio da família e da escola e a partir da interação com representações do meio em que vivem, já são capazes de ler o mundo. Contudo, parece que quase sempre a escola tende a desvalorizar seus saberes prévios. A escola costuma tratar com desprezo tudo o que constitui a experiência perceptiva, existencial, a vivência da criança fora de seus muros. Essa tentativa de apagar da memória e do corpo da criança essa outra linguagem, que é sua maneira de ser, sua sensibilidade, sua primeira visão do mundo, desconsidera toda bagagem existencial da criança, onde está contida a beleza e a potência da infância. Significa ignorar toda a criatividade, sensibilidade e inventividade, contidas em seus modos próprios de ser e se expressar, linguagens muitas vezes utilizadas por elas, para sobreviverem, sobretudo, nos meios desfavorecidos em que são invisibilizadas e oprimidas.

Uma prática docente comprometida com fins emancipatórios exige que se tome a realidade, os saberes das crianças e sua forma de compreensão do mundo como ponto de partida para a construção de novos sentidos, articulando as experiências escolares com essa realidade histórica e social para a construção da capacidade de "leitura do mundo".

Quanto ao que denominamos nesta pesquisa como saberes, compreendemos que estes estão para além dos conhecimentos e conteúdos abordados pela escola. Não considerá-los assim, seria adotar uma visão reducionista de conhecimentos que atravessam as relações entre saberes, culturas e conhecimento. Contudo, reconhecemos que os saberes histórica e socialmente acumulados devem ser, por direito, assegurados às crianças do campo, concebendo também que aqueles saberes resultantes das práticas sociais e culturais não estão excluídos do que se compreende como conhecimento, em conformidade com o que argumenta Arroyo (2004), devendo, portanto, serem apresentados às crianças em intrínseca relação.

Essa é também a perspectiva de Santos (2006), quando critica o que denomina como “monocultura do saber” uma concepção que separa saberes válidos - aqueles que integram os conteúdos transmitidos pela escola - dos não válidos ou invisíveis - aqueles aprendizados que resultam das experiências de vida e de trabalho - defendendo, ao contrário, uma “ecologia de saberes”. Essa ecologia se dá, justamente, na possibilidade de coexistência de diferentes saberes que se somam pela proposição de uma proposta educativa de formação e emancipação humana. Sejam eles científicos ou populares, em cada um desses saberes reside uma incompletude; incompletude esta que, ao ser reconhecida, revela a necessidade de diálogo, e “o que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância” (SANTOS, 2006, p. 790). Ou seja, conscientes da incompletude que reside em cada um deles, revela-se “um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS, 2006, p. 790).

Esta concepção reside no que Santos (2007) denomina de pensamento abissal, presente no pensamento moderno, que tende a separar dois universos distintos por meio de uma linha que acaba por determinar não só o que é visível – que se localiza “deste lado da linha”, como também o que desaparece, se torna invisível – aquilo que está “do outro lado da linha”. Ao se referir aos conhecimentos populares dos camponeses e de tantos outros coletivos, Santos (2007) os situa do outro lado da linha, a partir do monopólio da distinção universal que faz a ciência entre o verdadeiro e o falso.

Considera-se, segundo o autor, que “do outro lado da linha” não exista conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, ou seja, conhecimentos considerados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos

critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. São experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, considerados outrora pelos colonizadores como selvagens, vazios, objetos, não humanos, tornados, ainda na contemporaneidade, sub-humanidades.

Fraturar esta lógica e reconfigurar o que se fez margem, trazendo para o centro da escola as experiências culturais marginalizadas, reposicionando os saberes destes coletivos como ponto de partida e ponto de chegada em seus processos educativos, parece constituir-se em um contracaminho capaz de contribuir com a construção de novas epistemologias das regiões periféricas, denominada por Santos (2007) de epistemologias do Sul.

A partir de uma nova epistemologia, o autor propõe não só o reconhecimento da persistência do pensamento abissal, mas também o confronto à monocultura do saber, fundamentado na ciência moderna, para que se apaguem as linhas de segregação que foram traçadas, indo em direção a um pensamento pós-abissal, que compreende a coexistência de diversas, plurais e heterogêneas formas de saber, o que ele denomina como ecologia de saberes.

Estabelecer uma “intimidade” entre os conhecimentos apreendidos pela vivência e os saberes escolares, promovendo um espaço em que o conhecimento seja produzido, de tal modo que possa lhe trazer significado, é um saber necessário à prática docente. A construção de uma escola que dialogue com a materialidade da vida das crianças e suas famílias, em seus modos de ser, conhecer, viver e produzir, é apontada na Proposta Curricular do município de Feira de Santana, no caderno que trata da Educação do Campo, documento de referência para subsidiar as Escolas do Campo, na construção de suas Propostas Curriculares. Ao pensar na construção de uma Proposta Curricular para atender às necessidades/particularidades da Educação do Campo, destaca a necessidade dos educadores serem provocados, a partir de formação continuada e permanente, a conhecer o campo através de processos de investigação, que possibilitem a desmistificação de alguns estereótipos e verdades construídas, com o intuito de potencializar um conjunto de ideologias que, no caso do campo, reforçou o processo de dominação e exclusão dos grupos populares, possibilitando aos mesmos a compreensão dos aspectos geofísicos, sociais, culturais, políticos e econômicos do Campo (FEIRA DE SANTANA, 2019).

Não nos custa lembrar que a escola “do campo” é uma escola *dos* e não *para* os sujeitos do campo, assim como estabelece o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

Reconhecendo a diversidade de sujeitos constituintes do campo e suas especificidades culturais, sociais, ambientais, políticas e econômicas na maneira de produzir/reproduzir a vida no campo, exige que os educadores construam saberes capazes de os subsidiarem na construção de escolas do campo, que, em cumprimento às Diretrizes Complementares para as Escolas do Campo da Bahia (BAHIA, 2009), cumpram as funções de:

- I. promover o acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade vinculado às raízes e tradições culturais da comunidade, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas;
- II. mobilizar os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem, ampliando suas capacidades de maior compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar;
- III. ampliar aprendizagens de convívio, sensibilidades, memória e identidades pertencentes aos diferentes ciclos/tempos de vida da comunidade (infância, adolescência, jovens e adultos);
- IV. produzir conhecimentos radicalmente críticos para a superação de currículos pobres, assépticos, sem vida social, cultural, política;
- V. trabalhar por um projeto de formação humana plena dos educandos e educandas. (BAHIA, 2009, p. 20-21).

É na concretude em que a escola está inserida, na compreensão de suas condições e contradições, que a educação pode se fazer em sua materialidade política e pedagógica, com vistas às transformações sociais. Freire (1996) aponta a esperança como um sentimento necessário à prática educativa de cunho transformador. Segundo ele, a esperança, parte da natureza humana, é o que deve mover os educadores em direção às transformações sociais. Para isso, é preciso generosidade, coragem e amorosidade no cumprimento do seu compromisso ético e político, por seus direitos e pelos direitos das crianças.

O educador progressista deve ser consciente da dimensão essencialmente humana que é o educar, que apenas é possível por meio da ética da solidariedade e justiça.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...]. A prática docente exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar (FREIRE, 1996, 73-74).

A amorosidade e a autonomia constituem-se como a base da educação em Freire (1996), sendo regidas pelo diálogo aberto, se fazendo valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais. A valorização de todos, nos processos de ensinar e aprender e na troca de saberes oriundos das vivências de cada sujeito, contribui com o saber empírico do educando, influenciado pela sua cultura e seu meio social, e traz para o diálogo reflexivo e crítico a sua subjetividade, construindo, assim, relações norteadas por vínculos afetivos.

O exercício de uma prática docente não autoritária que concebe a liberdade como algo essencial ao desenvolvimento intelectual do ser humano é propício ao processo de ensino e aprendizagem, pois uma educação autoritária inibe a criatividade, a crítica, limita o saber e as potencialidades das crianças, tolhe o desejo de autonomia, reprime a curiosidade e a inquietude.

Educar com amorosidade (FREIRE, 1996) é proporcionar condições de aprendizagem, por meio das quais as crianças possam ter acesso ao conhecimento, de modo a serem livres para criar, para escolher, para participar efetivamente das suas vidas, para compreender o mundo a sua volta, sendo incentivadas a desenvolver suas potencialidades, a conhecer e a assumir seu papel no mundo, por meio da afetividade e do respeito.

Educar é, portanto, uma oportunidade única de construir conhecimentos. Nesta construção, todos estão envolvidos educando os outros e a si mesmo. Nesta lógica é que os pressupostos freireanos, que discutem os saberes necessários à prática docente, servem a esta pesquisa para fundamentar também as proposições formativas de educadores.

Estes aportes são princípios necessários aos processos formadores, que precisam acontecer em um contexto de problematização da realidade. Refletindo sobre a própria prática, pode-se pensar sobre a educação e seu projeto social, cultural, histórico, como objeto sobre o qual o educador em permanente formação reflete, não tomando a realidade como dada e impossível de mudanças, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar, do refletir rigoroso, crítico, problematizador e esperançoso por transformações.

Neste ponto da discussão, com a colaboração de Arroyo (2019), passaremos a discutir sobre a intencionalidade formativa das matrizes pedagógicas na formação de educadores, vislumbrando, a partir delas, pensar em um fazer docente, que respeite as especificidades dos povos do campo, com vistas a formação plena dos sujeitos.

#### **4. MATRIZES PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CONFRONTANDO A HEGEMONIA, AFIRMANDO EXISTÊNCIAS**

A perspectiva de formação de educadores do campo aponta para uma necessidade formativa de fomentar a capacidade de compreender as complexidades sociais e políticas que atravessam e tencionam a própria constituição dos sujeitos sociais. Esses aprofundamentos formativos são defendidos por Arroyo (2019), ao considerar que a proposição de uma Educação do Campo perpassa também pela reivindicação de uma formação de educadores que respeite as especificidades inerentes aos povos do campo.

É nesse sentido que o currículo das licenciaturas em Educação do Campo traz à centralidade a organização dos conhecimentos por meio das matrizes pedagógicas. Estas matrizes são “[...] práticas ou vivências fundamentais nesse processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação” (CALDART, 2011, p. 98). Dessa forma, Arroyo (2019) considera as matrizes como espinha dorsal que devem estruturar os currículos de formação de educadores, podendo se organizar a partir de temas geradores em que:

As áreas do conhecimento cumprem a função de trazer estudos da diversidade de conhecimentos, de culturas, das artes... que ajudam a entender a terra, o trabalho, a vida... cada uma dessas matrizes. As diversas ciências, sociologia, política, antropologia, economia, história, geografia... podem contribuir para a compreensão das tensões políticas em torno de cada uma dessas matrizes (ARROYO, 2019, p.92).

A intencionalidade formativa das matrizes pedagógicas na formação de educadores é defendida por Arroyo (2019), vislumbrando que estas ressoem também na Educação Básica e, através delas, será possível pensar em um currículo que respeite as especificidades dos povos do campo e considere a formação plena dos sujeitos. É dessa forma que as particularidades da Educação do Campo radicalizam as perspectivas de formação de educadores, que tentam reduzir a perspectiva dos direitos subjetivos.

Cabe salientar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de (2002) preveem a necessidade de dois componentes para a formação dos docentes do campo:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas

contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Esses componentes dialogam com as matrizes formativas evidenciadas por Arroyo (2019). Além disso, o artigo 7º, § 2º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB n. 2/2008 defende a importância da formação inicial e continuada dos educadores do campo em comprometimento às suas especificidades. Temos, ainda, o Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que torna imperativo a “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010).

Tais bases legais ratificam a necessidade de uma formação específica de educadores do campo, considerando principalmente as raízes e matrizes objetivadas na consolidação da Educação do Campo. Dentre elas, serão apresentadas, a seguir, algumas matrizes que são consideradas por Arroyo (2019) como imprescindíveis para a formação dos educadores do campo.

A *terra* apresenta-se como uma matriz principal, tendo em vista que a Educação do Campo reconhece o sujeito do campo e sua relação com a terra e, por isso, foram marcados pelos “[...] brutais processos de expropriação da terra, de desenraizamentos de milhões de imigrantes, de indígenas, de africanos retirados de suas terras, escravizados no passado e no presente.” (ARROYO, 2019, p. 95). Dessa forma, Arroyo (2019) salienta que essa relação intrínseca desvela as matrizes antipedagógicas sobre as quais a educação dos povos do campo foi pensada e, por isso, são imprescindíveis para os currículos de formação de educadores, tendo como horizonte a potencialidade das lutas e resistência pela terra como matriz formadora.

Outra matriz fundamental nessa formação é o trabalho, pois vislumbra reconhecer

[...] processos produtivos onde se produzem humanos. Sabem que seu produzir-se como humanos, pensantes, culturais, éticos, identitários, é inseparável de sua condição de sujeito produtivo, trabalhadores que, ao produzir os bens em relação de libertação e de justiça sociais, produzem-se (ARROYO, 2014, p. 87).

Dessa forma, tencionam a formação de educadores a dar centralidade ao *trabalho* como matriz que fomenta e produz a própria existência humana e que, portanto, precisa ser ponto de problematização e de aprendizagens, para garantir o direito do sujeito de conhecer suas histórias e como o trabalho atravessa sua própria forma de existir.

A *cultura* é mais uma matriz pedagógica de formação de educadores, considerada por Arroyo (2019). Segundo CALDART *et al*, (2012), no verbete referente à cultura camponesa, cultura é:

Toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza, que leva ao estabelecimento dos modos de vida. Trata-se da criação e recriação que emergem daquelas relações em que os humanos transformam o mundo e simultaneamente transformam a si próprios (TARDIN, 2012, p.180).

Ao se tratar da cultura camponesa, é preciso considerar que o campesinato se constitui a partir da diversidade de sujeitos sociais e históricos que se constituíram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades em favor da produção de suas existências. Hage (2011) aponta que o educando do campo, muitas vezes, apresenta dificuldades de compreender e valorizar a realidade do lugar onde reside, bem como preservar os saberes tradicionais, sua própria história, suas relações e experiências no espaço vivido, uma vez que a educação nas escolas do campo, em várias situações, tem priorizado um ensino baseado em saberes e práticas urbanas, em detrimento do estudo do lugar, de seus sujeitos e seus saberes sociais. Tal realidade nos convoca a problematizar as práticas pedagógicas que privilegiam currículos urbanocêntricos, que se afastam dos interesses, necessidades e realidades das crianças do campo, levando-nos a questionar a importância dada à cultura dos educandos na construção dos saberes necessários à prática docente, presentes em suas matrizes formativas.

A cultura camponesa se destaca, na Proposta Curricular das Escolas do Campo do município de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2019), pela compreensão de que a Educação do Campo se sustenta em diferentes práticas pedagógicas e em diferentes processos educativos escolares e/ou não escolares; portanto, deve envolver saberes, conhecimentos, métodos, tempos e espaços vinculados às diversas identidades sociais e culturais dos sujeitos do campo.

As Diretrizes Estaduais da Educação do Campo (BAHIA, 2009) também apontam a importância da herança cultural do campesinato estar atrelada às experiências educativas propostas nas escolas do campo. Para tanto, determina que os sistemas de ensino devam apoiar-se na experiência cultural como caminho para ampliação da experiência humana na escola; realizar estudos para a compreensão do campo, sua história, valores, cultura, saberes e sujeitos coletivos, e dos processos específicos de

produção da vida, respeitando a diversidade; buscar a compreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a formação do desenvolvimento humano e o significado das relações de poder que se reproduzem em seu cotidiano; apresentar nas propostas a riqueza da diversidade do campo, os diferentes modos de organização e suas especificidades; enfatizar as questões agrárias, a cultura e a diversidade, imprimindo nos diferentes segmentos da educação básica uma formação com a dimensão histórica; fortalecer nas propostas curriculares uma visão mais ampla das pessoas como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões e de processos educativos mais complexos (BAHIA, 2009).

Assim, exige-se compreender a cultura em sua pluralidade, devido à diversidade que compõem seus coletivos e as diferentes relações e aspectos culturais como influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, espiritualidade e religiosidades, relação com a família, comunidade, território, entre outras.

O olhar para a cultura deve ter o intuito de fortalecimento destas matrizes de formação docente, tão necessárias ao desenvolvimento pleno dos sujeitos de direitos, a partir da valorização da cultura camponesa e suas diversas manifestações, devendo destacar a centralidade do trabalho pedagógico no processo de valorização da cultura de seus povos, contribuindo para a construção da identidade social destes sujeitos.

Arroyo (2019) indica também, como uma matriz de formação docente, as memórias dos educadores que são oriundos do campo, memórias que são fruto de suas trajetórias de militância, trajetórias pessoais e de seus coletivos, de luta e de resistência. São memórias humanas carregadas de aprendizado para os currículos de formação. Contudo, Arroyo (2019) faz um destaque para o potencial formativo das memórias que denomina de (in) humanas, ou seja, as memórias de vivências desumanizantes, fruto da opressão a que são historicamente submetidos.

Segundo este autor, é preciso trabalhar essas memórias para compreensão radical da necessidade de reinvenção dessas matrizes. As narrativas destas memórias e o diálogo sobre elas, enquanto matrizes de formação de educadores, subsidiam a construção de uma postura crítica diante dos ocultamentos e segregações relegados aos povos do campo, seja nos currículos ou nos materiais didáticos, invisibilizações que devem ser descortinadas nos currículos de formação docente, para que os povos do campo possam construir memórias afirmativas e identidades positivas.

A *etnia/raça* é mais uma matriz pedagógica de formação docente indicada por Arroyo (2019). Segundo ele, a diversidade étnica e racial dos povos do campo sempre foi marcada como desigualdade. Nos modos de fazer-se na história foram segregados e inferiorizados como sujeitos de inexistência. No padrão de trabalho, as desigualdades se evidenciam incorporadas para reforçar relações de exploração do trabalho. Esta matriz pedagógica traz para a formação docente o reconhecimento de como a diversidade étnica e racial foi associada à exploração do trabalho e à hierarquia destas identidades, como ela permanece e continua legitimando formas precarizadas de trabalho.

Os padrões de poder também transformaram diversidades em desigualdades, traduzidas nas relações de dominação-subordinação, no controle do trabalho, de seus recursos, de seus produtos, da apropriação-expropriação da terra, marcados e legitimados na ideia de inferioridade dos povos negros e indígenas, denunciando a diversidade de raça e etnia como instrumento de classificação social da população. As inserções e relações territoriais também demarcam as persistentes relações históricas entre raça, etnia e territorialidades, produzindo hierarquias sociorraciais na inserção do trabalho, no direito à terra, resultando em uma inserção inferiorizante nos espaços urbanos. A luta dos coletivos oprimidos, também, revela as formas de opressão e sua relação histórica com a produção das desigualdades. Por sua vez, as resistências por libertação são múltiplas e se reforçam frente aos processos de opressão (ARROYO, 2019).

Toda esta diversidade, que foi cruelmente demarcando desigualdades, soma-se à segregação mais radical considerada por Arroyo (2019), que diz respeito à declaração de incapacidade de produzir conhecimento reconhecível, dirigida aos povos do campo, considerados incultos, primitivos, irracionais, atolados em misticismo. Conhecimentos desconsiderados, experiências culturais desperdiçadas, que levaram estes povos a serem despojados de suas próprias singularidades e identidades históricas, ocupando um lugar na história de raças inferiores que produzem culturas inferiores.

As matrizes pedagógicas de formação de educadores do campo partem da necessidade de reconhecimento e afirmação como sujeitos de conhecimento, de formas de pensar, de culturas e identidades, reconhecem a diversidade de seus coletivos como riqueza. É necessário introduzir a história da construção dos diferentes em desiguais, inexistentes, inferiores, para entender a negação da escola do campo e construir uma outra escola, uma escola que reconheça os processos de segregação e inferiorização, garantindo também o conhecimento da história de resistência e emancipação,

reconhecendo saberes acumulados sobre esses processos de resistência e libertação nos currículos de formação docente.

Por isso, as matrizes pedagógicas de formação de educadores do campo precisam caminhar na contramão desta lógica, desconstruindo hierarquias, lugares e papéis sociais hierarquizantes. Estas matrizes devem estar voltadas a recuperar a humanidade roubada nas experiências opressoras a que os povos do campo foram submetidos historicamente, dando-lhes centralidade pedagógica para a desalienação e afirmação de suas existências como pessoas, seres em si.

*Resistência e libertação* são também matrizes pedagógicas que, segundo Arroyo (2019), devem subsidiar a formação de educadores do campo. Suas vivências de opressão, mas também de resistência e libertação, vão reeducando os educadores e o pensamento pedagógico. Assim, as matrizes pedagógicas devem reconhecer esses tenso processos para explicitá-los e trabalhá-los pedagogicamente, trazendo à tona a consciência dos efeitos da opressão e da necessidade de libertação, considerando a humanização como centro do currículo escolar.

Ao discutir as matrizes pedagógicas, propostas por Arroyo (2019) como espinha dorsal que devem estruturar os currículos de formação de educadores, focaliza-se para a questão proposta nesta pesquisa, no que se refere aos pressupostos presentes na formação dos educadores, que atuam na Educação Infantil do Campo.

#### **4.1 Concepção de crianças e infâncias: uma matriz de formação inicial e continuada de educadores da Educação Infantil do Campo**

As matrizes propostas por Arroyo (2019) são apontadas como espinha dorsal que devem estruturar os currículos de formação de educadores e sua intencionalidade formativa. Pretende-se, assim, que estas matrizes possam ressoar na Educação Básica, permitindo que, a partir dos saberes necessários à prática docente, construídos através da formação de educadores, seja possível pensar em um currículo que respeite as especificidades dos povos do campo e considere a formação plena dos seus sujeitos, independente de sua faixa etária ou nível de escolarização.

Assim, ao tratarmos, especificamente, dos educadores que atuam na Educação Infantil do Campo e das matrizes pedagógicas de sua formação, sentimos a necessidade de propor a criação de uma matriz pedagógica de formação docente, emergindo das concepções de infâncias e crianças, compreendendo que tais concepções apresentam

desdobramentos nos interesses formativos para a construção de saberes necessários à uma prática docente que atenda às crianças pequenas do campo em suas especificidades.

Nessa direção, o propósito de refletir sobre as crianças do campo e suas infâncias impõe uma abordagem que se aproxime do desafio de as compreenderem em sua complexidade, o que envolve reconhecê-las em seu caráter plural e, por este motivo, esta pesquisa toma a infância como categoria sociológica e geracional (SARMENTO, 2008), ou seja, como categoria estrutural permanente (QVORTRUP, 2010) e como ator social, que, em cada momento histórico e em cada cultura, integra a geração (SARMENTO, 2005). É importante, ainda, na busca pela compreensão das crianças e suas infâncias, correlacionar tal ideia ao próprio conceito de campo, pois é a partir da concepção de campo como lugar de vida e de produção de existências que se faz possível articular as temáticas: crianças e infâncias do campo.

Apresentar essa reflexão no plural tem o intuito de demarcar o reconhecimento das diversas infâncias no próprio campo, fruto de um olhar que privilegia tanto a multiplicidade das infâncias como a multiplicidade dos campos em que elas vivem e constituem-se.

Em concordância com o que defende Silva; Pasuch; Silva (2012), quando afirma que as infâncias do campo são múltiplas por serem também múltiplos os campos que compõem o nosso país, visibilizamos a diversidade dos sujeitos de pouca idade provinda destes inter cruzamentos. Quanto a isso, Sarmiento (2005) colabora ressaltando que:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (p. 370).

Compreendemos assim que as crianças das quais falamos, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, as crianças pantaneiras, das florestas, das comunidades de fundo e fecho de pasto, os filhos e filhas de trabalhadores rurais assalariados, entre outros, vivem relações sociais e identitárias com o seu ambiente de formas diversificadas, que dão sentidos particulares às suas formas de existência, de constituição de si e de suas expressividades, das suas possibilidades de ação no mundo. Como afirma Silva; Silva; Martins (2013), as

infâncias do campo e o próprio campo são vistos, assim, nas múltiplas dimensões que compõem e significam suas existências materiais e simbólicas, num contexto caracterizado por intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural, o que exige de nós um alargamento do olhar para estas pessoas na incorporação de suas realidades, vivências e relações estabelecidas.

Reconhecemos, também, que, para uma aproximação da compreensão destas crianças e suas infâncias, se faz necessário, na garantia de seus direitos de participação<sup>19</sup>, conhecer, a partir delas, quem são, como vivem, como é o seu cotidiano, do que brincam, entre outros.

Concordamos com o que indicam os chamados novos estudos da infância ou da criança, que defendem a realização de pesquisas não apenas *sobre* as crianças, mas *com* elas. Essa perspectiva intenta construir, a partir das crianças, outras imagens de infância, que conduzam a perspectivas mais locais, a partir da descrição, da escuta da voz e da participação das mesmas. Como explica Sarmiento (2013), os Novos Estudos da Criança possuem um caráter de resistência frente aos processos de dominação que ocultam as crianças. Ele reivindica que se adote uma diversidade de contextos e práticas sociais. A concepção de infância e de criança, incorporada nesta pesquisa, coloca em destaque a imensa capacidade das crianças de realizar processos de significações, que, estruturados e consolidados, constituem culturas. Ao considerá-las produtoras de cultura, contradizemos as concepções que desconsideram sua inteireza, sua singularidade e sua complexidade; por isso, se fez imprescindível envolver a escuta das crianças nesta pesquisa, privilegiando as falas infantis, a partir da observação realizada em sala de aula, através de rodas de conversa dirigidas pelas educadoras da EIC.

Parece ser consenso entre os estudiosos da infância o tratamento deste conceito como uma construção social, considerando as questões históricas e sociológicas que se voltam para a construção de uma nova configuração conceitual dessa etapa da vida humana. Essa concepção, inaugurada recentemente pela Sociologia e pela Antropologia da infância, sobretudo no campo educacional, traz à tona temporalidades e espacialidades discursivas antes silenciadas, redirecionando para uma compreensão de criança que se afasta da ideia de um ser infante – aquele que não fala, um ser frágil,

---

<sup>19</sup> O direito à participação se situa num paradigma que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos capazes de opinar e tomar decisões acerca daquilo que lhes afeta e interessa, referindo-se, portanto, aos direitos civis e políticos da infância, sintetizados, especialmente, nos artigos 12 a 15 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

irracional e biologicamente incompleto, que necessita, além de proteção, de disciplina para aprender atitudes socialmente valorizadas.

Evidencia-se assim, a importância do surgimento de uma pedagogia da infância que aponta para uma compreensão de que as culturas produzem significações para cada etapa da existência, considerando a criança como um sujeito/ator/protagonista. São reflexões dessa ordem que conduzem o nosso entendimento sobre o conceito de crianças e infâncias, apresentado nesta pesquisa. Para tanto, nos amparamos em estudos que se debruçam em compreender as crianças e suas infâncias, no intuito de resgatá-las da perspectiva psicobiológica que apresenta uma tendência a uniformizar as crianças e seu desenvolvimento, deixando de lado o contexto sociocultural no qual estão inseridas.

Na perspectiva da Sociologia da Infância o estudo sobre a criança, deve ser realizado a partir da própria criança<sup>20</sup>, evitando a interferência do olhar adultocêntrico na pesquisa (SARMENTO, 2005). Contextualizada pelas ciências sociais, desloca-se a compreensão de uma criança, antes considerada ocupante de um lugar passivo, fruto desta visão da infância como fase universal e biológica da vida humana, para ocupar um lugar ativo, participante da sociedade da qual faz parte.

Essa é a perspectiva defendida por Corsaro (2011), implicando numa compreensão que confronta a ideia de que crianças apenas imitam o que captam do mundo adulto. Pelo contrário, “as crianças se apropriam criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura e, simultaneamente, contribuem para a reprodução da cultura adulta” (CORSARO, 2002, p. 114). Isso ocorre, muitas vezes, pela via da brincadeira e do “faz-de-conta”, propiciando uma experimentação da vida real a partir de seus modos próprios de interpretar o mundo dos adultos.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), considerar as crianças como atores sociais de direito pleno, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Reconhecê-las enquanto atores sociais implica reconhecer sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações, de produzirem culturas, de considerar suas diversas condições de concretude de suas existências, o que disso resulta numa extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade de seus modos de vida.

---

<sup>20</sup> Pelas circunstâncias interpostas pelo contexto pandêmico e a situação emergencial de saúde pública causada pelo COVID-19, que obrigou as autoridades de saúde a determinar medidas de distanciamento social e, com isso, o fechamento das escolas, não tivemos meios de possibilitar a escuta das crianças.

Ao olhar para a criança e para infância do campo, Rocha (2013) reconhece que elas estão submetidas a processos que fazem parte do seu contexto histórico e sociocultural. As infâncias do campo são múltiplas, em virtude dos diversos povos e das especificidades que constituem o campo brasileiro. Podemos compreender as infâncias do campo através das suas relações sociais identitárias com o território em que estão inseridas, na convivência formativa com os adultos, através da sua inserção nas formas de gerir as atividades do cotidiano do campo, da sua interação com a natureza, através das brincadeiras, da sua criatividade inventiva, da autoria de suas próprias histórias, sua vida cotidiana, suas diferentes linguagens, suas experiências construídas no tempo e no espaço. As crianças se apropriam do que acontece no seu entorno, no encontro dos olhares e das mãos, na relação com a terra, água, floresta e animais, de modo que esses seres da natureza fazem parte de sua cultura, substanciam os modos particulares diversos de viver suas infâncias.

Múltiplas são as infâncias, múltiplos são os campos que compõem os cenários rurais brasileiros, uma vez que se encontram, nesse cenário, crianças assentadas, ribeirinhas, acampadas da reforma agrária, quilombolas, pantaneiras, dentre outras que são advindas de relações sociais identitárias, em que constroem sua sociabilidade, suas subjetividades e identidades. Enquanto vivem suas infâncias, produzem seus modos de pensar, sentir e agir, constroem existências materiais e simbólicas numa intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural.

As reflexões apontam para a ideia de que os educadores das escolas do campo, que acolhem as infâncias camponesas na perspectiva da formação humana, necessitam de formação continuada específica, a fim de compreender o universo das mesmas como seres ativos e criativos, que se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade.

## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: TRAÇANDO PERCURSOS, DEFININDO ITINERÁRIOS**

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, por apresentar pressupostos que se mostram coerentes com a investigação que se propõe realizar. Compreende-se neste tipo de abordagem a existência de um “universo de significados, valores, motivos, crenças e aspirações, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1996, p.22), ou seja, além da qualidade, a grande preocupação da pesquisa qualitativa deve ser com os processos (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.13). Por estar atenta à pluralidade de construção de sentidos, a pesquisa qualitativa busca uma visão mais holística dos problemas, interessando-se pelo seu contexto sociocultural e comprometendo-se na compreensão das complexidades e especificidades investigadas (GROUIR, 2008).

Através desta abordagem, foi possível construir uma rede interpretativa para compreender, de forma aprofundada, os significados atribuídos pelas educadoras participantes (MINAYO, 2001) ao investigar, a partir do diálogo estabelecido entre elas, os saberes, desafios e interesses de formação continuada das educadoras de Educação Infantil do Campo, para atender às especificidades da educação das crianças camponesas de zero a cinco anos.

Considerando o meu lugar de atuação como integrante da equipe pedagógica da Divisão de Educação Infantil do município de Feira de Santana, com o intento de contribuir com a formação continuada dos educadores que atuam na Educação Infantil do Campo, a pesquisa qualitativa permitiu o deslocamento do ponto de referência de percepções e análises, para recorrer aos diversos atores que compõem o cenário investigativo, os educadores, suas trajetórias e representações. Privilegiar a diversidade de olhares, diante do problema de pesquisa, permitiu “conhecer pontos de vistas invisíveis, censurados ou simplesmente silenciados” (GROUIR, 2008, p. 98), na vivência dos desafios de sua atuação, buscando o diálogo com os docentes, em uma perspectiva de compreender esses desafios.

A opção por esta abordagem favoreceu a nossa aproximação com a perspectiva de formação continuada das educadoras da rede municipal que atuam em escolas de Educação Infantil do Campo, num atento exercício de escuta de suas perspectivas sobre os desafios e demandas formativas, a partir dos relatos das educadoras e crianças da

Educação Infantil do Campo, permitindo uma produção de interpretações mais próximas dos contextos por elas vivenciados.

Assim, na perspectiva assumida nesta busca investigativa, se reconheceu as educadoras como produtoras de saberes e os relatos produzidos por elas considerados valiosos para compreensão de como atribuem significados à suas ações e interações, apontando os saberes mobilizados em suas práticas pedagógicas no interior das escolas de Educação Infantil do Campo, colaborando também na identificação de demandas formativas para sua atuação em atendimento às especificidades das infâncias do campo.

Acreditamos que esta abordagem contribua para a organização de propostas formativas, que levem em conta a capacidade dos sujeitos em mobilizar novas ações em favor da sua formação. Nesse viés, buscamos compreender os saberes que as educadoras consideram importantes para sua atuação na Educação Infantil do Campo, bem como os processos de consolidação destes saberes, os desafios de sua formação e as possíveis demandas formativas, que, sem dúvidas, foram fundantes para subsidiar o produto educacional que emergiu da nossa pesquisa.

### **5.1 A pesquisa participante: uma abordagem participativa implicada com a mudança social**

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa participante. A pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa participante é definida por Gabárron e Landa (2006) “como uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos” (p.113). A modalidade da pesquisa participante é frequentemente utilizada tendo em vista a relevância de seu caráter pedagógico, pois possibilita aos sujeitos envolvidos pesquisarem sobre sua prática docente, construir novas concepções e ressignificar esquemas cognitivos já sedimentados, permitindo que o sujeito se questione sobre o seu lugar no mundo e sobre a forma de organização que lhe dá sentido e significância, no contexto social do grupo a que pertence. A pesquisa participante busca contribuir para o equacionamento de um problema real identificado, junto aos participantes, como central na pesquisa, por meio de problematizações, resultando na construção de propostas de resoluções que correspondam às necessidades apresentadas pelos atores sociais. No caso específico da nossa pesquisa, a necessidade de fortalecimento da formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo

já estava evidenciada nas produções científicas, todavia, foram as participantes da pesquisa que apontaram os caminhos formativos condizentes com as demandas docentes.

Segundo Gabárron e Landa (2006), a pesquisa participante manifesta-se através de bases conceituais e operativas que envolvem a necessidade de tomar como ponto de partida a realidade concreta dos participantes da pesquisa, priorizando mecanismos democráticos na construção do trabalho e no estabelecimento de relações horizontais e antiautoritárias. Faz-se, segundo os autores, pelos princípios do estímulo à mobilização dos grupos para transformação da realidade social ou para ações em benefício da sua comunidade, reconhecendo as implicações políticas e ideológicas subjacentes às práticas sociais. A pesquisa participante tem ainda, como pressupostos, o impulso dos processos de aprendizagem coletiva e a ênfase na produção e comunicação do conhecimento.

Trata-se de um método de pesquisa em que a participação de um coletivo organizado permite a análise da realidade concreta, de forma objetiva e autêntica por parte do pesquisador e sua atuação, em respeito aos princípios de participação próprios da natureza desta pesquisa, pode criar nas pessoas uma maior consciência de seus recursos, confiantes de seus próprios valores, anseios e capacidades, para, imbuídos no desejo de transformação social, contribuir com a melhoria de sua própria comunidade, através da participação plena e ativa no processo investigador.

Assim sendo, seguimos os pressupostos desta metodologia, buscando construir aproximação com as educadoras, que constroem seu fazer docente nas classes de Educação Infantil do Campo, conhecer os desafios por elas enfrentados, para construir coletivamente um produto que contribuísse com seus processos de formação continuada, conectada com suas demandas, em vistas a contribuir para uma experiência educativa, na Educação Infantil do Campo, que atendesse às especificidades formativas das crianças camponesas, envolvendo e sendo envolvidas pela busca da identificação de demandas de formação continuada.

Acolhendo os desafios, enquanto pesquisadora, a partir do diagnóstico realizado pelas participantes da pesquisa, fomos delimitando os eixos de discussão e interagindo para uma tomada de consciência e implicação coletiva. Construimos, assim, um processo também autônomo na assunção de seu lugar no contexto social a que pertencem, responsabilidade ética e política no exercício que envolve a tarefa docente, especialmente quando se refere a grupos sociais marcados historicamente pela presença

de barreiras, que impedem a participação igualitária em diversos campos da vida social. Em diferentes momentos da construção de informações, a partir dos Círculos Epistemológicos, metodologia utilizada para este fim, foi muito significativo acompanhar os momentos de tomada de consciência das educadoras a partir das discussões estabelecidas nos grupos quanto ao exercício político da profissão, enxergando seu papel como essencial para provocar transformações na realidade da educação das crianças pequenas do campo.

Brandão (2006) evidencia a “ação participante” desta metodologia em duas dimensões consideradas também nesta pesquisa. A primeira refere-se ao fato de que seus participantes são mais do que coadjuvantes da investigação ou beneficiários das intervenções sociais decorrentes da pesquisa. São vistos, assim, como sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à sua natureza. No caso desta pesquisa, educadoras implicadas com a necessidade de melhoria de seus processos formativos, para que tenham condições de garantir às crianças pequenas do campo uma formação educativa que atenda às suas especificidades. A segunda dimensão integra a investigação social à trajetórias de organização popular, participando de amplos processos de ação social, referindo-se aqui à consequente melhoria da qualidade das experiências educativas ofertadas às crianças da EIC, desdobramentos da proposição de processos de formação continuada, para a construção de saberes profissionais mais condizentes com os sujeitos atendidos e suas necessidades.

Por esse motivo, a pesquisa participante é compreendida como um instrumento científico, político e pedagógico, por revelar uma ação de educação do cidadão que se preocupa com sua comunidade e, ainda, atua num viés de formação, estimulado pelo potencial de desenvolvimento humano. A relevância deste método de pesquisa, como concorda Freire (2005), é a possibilidade de interferir na ordem social, uma vez que “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (p.178). Para Freire (2005), a ação cultural ou está a serviço da dominação ou a serviço da libertação dos homens, reforçando em sua afirmação a necessidade de se criar uma teoria de ação para os oprimidos, visto que os opressores, para oprimir, utilizam-se da teoria da ação opressora.

A Pesquisa participante apresentou-se, assim, como uma metodologia a serviço de uma política emancipatória, com possibilidades de contribuir com a criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana. Com isso, enfatiza-

se sua intencionalidade de criação de uma prática emancipatória, visando a práxis libertadora, a partir da dialogicidade, princípio em destaque na teoria freireana quando ensina que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p.70). Para o referido autor, “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (p.69).

Esta abertura ao outro foi permitida a partir do diálogo e da escuta sensível. Estas foram as vias por onde a interação se construiu, ferramentas essenciais e privilegiadas que atenderam aos procedimentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participante desde os primeiros contatos com os participantes, passando pelo interesse em captar suas percepções da realidade e garantir a participação em sua análise e interpretação. Houve também uma grande preocupação e zelo pela fidedignidade e confiabilidade dos dados, uma vez que estes devem ser produto de discussões permanentes do grupo.

Quanto à escuta sensível, nos apoiamos em Barbier (2004), por considerá-la indispensável a esta metodologia. Apoiada na empatia enquanto valor, a escuta sensível envolveu a aceitação incondicional do outro, pois o que importa é a compreensão e não a adesão de opiniões ou seu julgamento, abrindo possibilidade para a multiplicidade de possibilidades que nenhum sujeito é capaz de esgotar na prática humana e social. Para praticá-la foi preciso reconhecer o outro em sua liberdade, na forma de ser e pensar, ainda que em momentos de discordância, evitando formas unilaterais e pré-moldadas de ver o mundo e atribuir sentido a ele. É aceitar “deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida” (BARBIER, 2004, p. 97).

Nessa perspectiva transformadora, adotamos processos simultâneos, que envolviam a leitura da realidade e dos desafios que constituem sua atuação docente no atendimento educativo às crianças do campo, tomando consciência dos desafios do trabalho docente, elegendo, a partir deles, interesses formativos, em paralelo ao reconhecimento de si como agente de transformação social e a elaboração de propostas de ação, voltadas à construção coletiva de possibilidades formativas, a partir das necessidades apontadas pelos próprios sujeitos.

Ancorados em Freire (1996), em um movimento balizado pela tríade dialética entre ação-reflexão-ação, consideramos a pesquisa participante como uma via potente

para conduzir a educadora à reflexão crítica de sua ação, permitindo que o ato de refletir sobre sua realidade o leve a refletir a sua formação, a caminho de uma ação transformadora. Desse modo, a tomada de consciência surgiu, viabilizada pela reflexão sobre a realidade de cada educadora participante e pela partilha desta com seus pares, dos desafios encontrados e da busca por formas de superação.

Esta postura investigativa dos problemas de sua realidade, fruto da curiosidade, inicialmente ingênua – “o saber de pura experiência feito” (FREIRE, 1996, p.16) - com o exercício reflexivo, se transformou em curiosidade epistemológica, movimento importante nos processos de formação continuada de educadores.

No processo de identificação dos desafios e demandas de formação continuada dos educadores de Educação Infantil do Campo, a pesquisa participante permitiu que as educadoras, que vivem o cotidiano do seu fazer docente em classes de Educação Infantil do Campo e conhecem os desafios da sua prática, ultrapassassem a mera constatação dos problemas. Como ensina Freire (1996), a constatação não acontece para a adaptação ou acomodação, mas sim para a mudança, intervenção na realidade, tarefa complexa e geradora de novos saberes. Essa necessidade de transformação da realidade é o que move a produção do conhecimento, implicação ética e política, superior à adaptação ou acomodação.

As participantes da pesquisa contribuíram como produtoras de saberes necessários à construção de soluções para os desafios de sua realidade, interessados em compreender o seu papel e decidir sobre acontecimentos e mudanças que o seu meio exige, detentoras de intenção e possibilidade de participação no existir coletivo.

A ação participante se nutriu da esperança por uma mudança possível, que se faz de dentro para fora, a partir de quem vive os desafios, por quem é atingido pelas dificuldades, que a elas conhecem e, por isso mesmo, pode buscar soluções. A esperança, como ensina Freire (1996), é intrínseca ao ser humano. “Ímpeto natural e necessário” (p.37).

“Busca esperançosa também” (FREIRE, 1996, p. 58), porque conduz um processo de troca e colaboração onde há uma postura respeitosa pelos saberes de todos os envolvidos, que exige mover-se rumo ao desenvolvimento da crítica, a partir da inocência, da neutralidade para ação, da resignação à utopia, constituindo-se protagonistas transformadores da própria realidade, em comunhão com outros.

## **5.2 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de informações e sua análise**

Os participantes desta pesquisa foram 17 educadoras que atuam na Educação Infantil em escolas do campo<sup>21</sup> e 12 crianças, com idades entre 3 e 5 anos, atendidas por um Centro Municipal de Educação Infantil situado no campo da rede pública de Feira de Santana. Para preservar a identidade das educadoras, optamos por utilizar nomes de brincadeiras e brinquedos, preferidos e apontados pelas crianças. Os nomes de brinquedos e brincadeiras empregados como fictícios às educadoras participantes da pesquisa não têm a intenção de diminuir a condição de sujeito das professoras, mas de representar o universo da infância com que atuam e estão implicadas.

Como instrumento de pesquisa foi proposto um questionário<sup>22</sup> (Apêndice C), socializado com todas as educadoras que se interessaram em participar da pesquisa, com o intuito de construir uma primeira aproximação com os participantes da pesquisa e realizar o mapeamento das escolas que ofertam Educação Infantil do Campo no município de Feira de Santana. Responderam ao questionário 18 educadoras com atuação na EIC. Dessas, 17 assinaram o termo de aceite, mas apenas quatro educadoras compareceram aos encontros virtuais. Imaginamos que as diversas dificuldades atribuídas a esse momento, como dificuldade de acesso a internet e acúmulo de atribuições, advindas do período de ensino remoto, tenham dificultado uma maior participação das educadoras na etapa seguinte de produção de informações. Foram utilizados, como dispositivo de busca de informações, os Círculos Epistemológicos, instrumento de pesquisa inspirado nos Círculos de Cultura freireanos.

A composição dos Círculos Epistemológicos se deu a partir de dois grupos. Inicialmente, com a situação emergencial por decorrência da COVID-19, as educadoras foram convidadas a participarem via plataforma virtual. Neste grupo, como já dito anteriormente, participaram 04 educadoras oriundas de escolas distintas que ofertam a EIC. Com a abertura das atividades escolares e para ampliação do número de participantes da pesquisa, convidamos as educadoras de uma escola do campo que oferta exclusivamente a Educação Infantil. Este grupo foi composto por 10 educadoras.

---

<sup>21</sup> Compreende-se por escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

<sup>22</sup> Nessa abordagem da pesquisa participante, não é muito recomendado o uso do questionário, pela importância da interação no processo de diálogo com os participantes da pesquisa; entretanto, em um contexto de distanciamento social, este se tornou indispensável para mapear os educadores e as escolas que atendem a nossa busca investigativa.

Organizamos, com ambos os grupos, três encontros para realização dos Círculos Epistemológicos, sendo que, com o grupo virtual foi utilizado o Google Meet e, no grupo presencial, os encontros foram realizados na própria escola, fazendo sempre o uso de máscaras e respeitando os protocolos de distanciamento social.

A escuta das crianças ocorreu de forma indireta, por meio da observação participante de uma Roda de Conversa mediada por uma educadora que atua na escola. Apesar de considerarmos essencial trazer as falas das crianças na pesquisa, por conta das condições apresentadas no contexto de reabertura das escolas pós-pandemia, não foi possível realizar uma escuta com profundidade.

### 5.2.1. Os Círculos Epistemológicos: um dispositivo de pesquisa que estimula e provoca mudanças na prática

Decorrente da necessidade de pensar o processo de alfabetização de adultos pautando-se numa pedagogia libertária, crítica e progressista, em meados do ano de 1960, sob a orientação de Paulo Freire, realizou-se uma inovadora experiência por meio dos Círculos de Cultura, uma proposição pedagógica em substituição às convencionais salas de aula, no processo de alfabetização.

O Círculo de Cultura como lugar e estratégia de aprendizagem e dispositivo de pesquisa, na sua dimensão epistemológica, oferece contribuições importantes para a educação, seja no contexto da formação como da investigação. Propomos, nesta pesquisa, utilizá-los como inspiração para a constituição do instrumento metodológico de construção do conhecimento e de investigação científica.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa e fundamentada nos pressupostos da pesquisa participante, o Círculo de Cultura é utilizado na sua dimensão epistemológica, destacada, a seguir, por Romão et. al. (2006):

A denominação de "círculo epistemológico", para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para distinção de sua fonte, que é o Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção, mas, também e principalmente, pela consideração dos "pesquisados" como sujeitos da pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no círculo, pesquisando e pesquisadores, são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados e, enquanto são investigados, investigam. É por esta mesma razão que a expressão "o(a) pesquisado (a)" é substituído por "o(a) pesquisando(a)". Os(as) pesquisando(as) não são apenas objetos da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas também sujeitos e lugares de análise e enunciação (p. 177-178).

Essa relação, em que pesquisador e participantes da pesquisa coexistem em

cada um destes papéis, desenvolve-se sobre bases dialógicas. A busca pelo diálogo, pelo outro, pelo o que falta em si, provém da natureza ontológica do ser humano quanto ao seu inacabamento, inconclusão, incompletude (FREIRE, 1996). Romão *et al.* (2006), alicerçado em princípios freireanos, nos lembra que:

Todos os seres – pelo menos os que conhecemos até o momento – são incompletos, inconclusos e inacabados. São incompletos, porque necessitam dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução, e são inacabados, porque são imperfeitos. O ser humano se distingue dos demais, apresentando uma especificidade ontológica, por ter consciências destes “limites”, por saber-se incompleto, inconcluso e inacabado. E, por causa desta singularidade, acaba por viver uma tensão permanente entre a insatisfação de ser o que é (incompleto, inconcluso e inacabado) e a aspiração de “ser mais” (completo, concluído e acabado) (p. 177).

Na busca pela superação da sua incompletude, inconclusão e inacabamento, o sujeito pesquisador que também assume essa perspectiva no ato de investigar, é consciente de suas limitações e do desejo por “(...) saber mais, para ser mais” (ROMÃO *et al.*, 2006, p. 178), num movimento coparticipado para emancipação de todos, reconhece, humildemente, que toda produção de conhecimento ali desenvolvida só foi possível pela apropriação dos saberes e experiências dos participantes da pesquisa. E para capturar este saber perspectivado, é preciso trocar de lente, deslocar-se a todo tempo para o ponto de vista do outro, rompendo relações de subordinação e dominação, que se faz dialogando com os sujeitos participantes sobre suas questões de investigação e seus pressupostos, para relativizar suas antecipações e hipóteses, já que o universo temático (palavras, temas ou contextos geradores) e toda a produção de conhecimento, construído no entorno deste universo, deve emergir da própria discussão entre os participantes da pesquisa.

A proposta pedagógica dos Círculos de Cultura aponta as perspectivas do fazer, mas não do como fazer, uma vez que cada realidade será regida por suas especificidades. Entretanto, alguns pressupostos podem ser identificados, preservando-os igualmente como pressupostos da pesquisa. Nos Círculos Epistemológicos (CE) foram utilizados Eixos Reflexivos (Apêndice D) que continham o que denominamos de ideias-força para a proposição dos diálogos. Assim, consideramos que não ocorreu um momento de coleta de dados, mas sim um momento de interação entre pesquisadora e educadoras. Na pesquisa, educadoras e pesquisadora tiveram um papel ativo no processo da investigação. Sujeitos que se comunicam, criam enredos da própria história, se transformam na interação. As educadoras socializaram seus conhecimentos,

refletindo sobre as concepções de criança e suas infâncias, sobre a escola de Educação Infantil do Campo, os saberes que julgam necessários à sua práxis, sua formação enquanto educadoras que atuam na formação das crianças camponesas de zero a cinco anos.

Nessa dinâmica, produzimos o que Romão *et. al* (2006) denominou de “sujeito transindividual, na medida em que o conhecimento construído, coletivamente, que não é a mera soma ou ‘convergência das perspectivas’(...) mas é uma nova perspectiva, mais plena, mais concluída, mais tendente à superação do inacabamento” (p. 181).

Romão *et. al* (2006) nos permitiu experimentar a vivência dos CE’s, no qual a minha função enquanto pesquisadora se aproximou dos pontos fundantes que ele anuncia como indispensáveis nos CE:

(1) a de pesquisador cultural prévio da realidade, para aí localizar a(s) unidades epocal(is) e suas respectivas hipóteses geradoras; (2) a de animador epistemológico, que provoca, estimula, enfim anima a todos os elementos do círculo a exporem o que pensam sobre determinada(s) hipótese(s) geradora(s); e (3) a de treinador de mergulho, que leva o grupo a sair da superfície dos fatos e dos discursos para, por meio de lições de abismo (rigor teórico-epistemológico), penetrar nas profundidades da realidade e encontrar os nexos significativos das estruturas e dos processos (ROMÃO *et.al.* 2006, p.184).

Como orienta Romão (2006), o convite para o diálogo foi o centro da ação enquanto pesquisadora. Ao longo dos encontros, os diálogos foram provocados com as educadoras envolvidas, com vistas a convidá-las a adentrar no movimento da dinâmica em que cada uma foi se descobrindo como ser inacabado e tiveram, conseqüentemente, a progressiva consciência de que estão em permanente processo de busca e transformação. Enquanto pesquisadora não fui mera observadora desse processo, mas parte integrante dele. Atuei como coordenadora dos diálogos, porém intervindo minimamente, sempre procurando mediar para que a temática geradora da pesquisa estivesse sendo problematizada.

Desse movimento dialético, emergiram temáticas que dialogaram com os objetivos da pesquisa, possibilitando que as educadoras fossem conscientemente imergindo nela para colaborar com o planejamento de ações em prol da construção do produto educacional, com a intenção de contribuir com a formação dos educadores da EIC. A realização dos Círculos Epistemológicos na pesquisa se revelou, conforme Romão *et. al* (2006), uma metodologia de diálogo prático, permitindo que as educadoras pudessem dialogar, destacar o comum, discutir o incomum e confrontar sua experiência, seu sentir, seu pensar, consolidando-se como um diálogo fomentador da crítica

reflexiva. Assim, o Círculo Epistemológico supera sua função e deixa de ser uma metodologia de intervenção, passando a ser uma metodologia de pesquisa/intervenção.

A proposição de novas possibilidades, as quais foram emergindo das próprias educadoras, protagonistas da pesquisa, as envolveram em um movimento dinâmico que permitiu a emersão e imersão nas/das temáticas geradoras, em que cada uma foi pronunciando o seu sentir/pensar/agir num movimento permanente. “Ao proceder dessa forma, elas denunciam suas condições existenciais, movidas pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para o impasse, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade” (ROMÃO *et. al*, 2006, p. 179-180).

Diante das inquietações levantadas pelas educadoras, foi percebido como os CE's são formativos, permitindo que elas fizessem o movimento de socialização de suas experiências, pensar sobre elas e buscar alternativas para atender o que consideram como necessidades das crianças.

Na criação deste espaço de construção colaborativa, objetivou-se criar uma ação, como diz Freire (1987), que re-viva a vida em profundidade crítica, ao objetivar, problematizar e compreender o mundo enquanto projeto humano, nos movendo à sua reelaboração.

Os diálogos estabelecidos acerca dos interesses formativos das educadoras, sujeitos concretos de realidades concretas, foram por intermédio de meu papel enquanto pesquisadora e das educadoras participantes, tornando-se diálogos-problematizadores. Estas interações dialógica, parte do movimento dinâmico que envolveu os Círculos Epistemológicos, gerou uma mobilização para que, coletivamente, refletíssemos sobre os questionamentos que foram levantados quanto aos desafios de sua atuação enquanto educadores da EIC, a especificidade e a importância de um processo formativo que contribuísse para atuação em realidades tão diversas e, ao mesmo tempo, tão particulares, em atendimento à formação das crianças pequenas camponesas.

Os Círculos foram compostos por 17 educadoras que atuam em escolas de Educação Infantil do Campo e 12 crianças atendidas por uma escola exclusiva de EIC. Contudo, cada realidade, trajetória profissional, experiências de formação, concepções que sustentam o trabalho docente e os saberes construídos no exercício da docência eram diversos, possibilitando no contexto de aproximações e distanciamentos, criar condições para evocar uma multiplicidade de percepções, posicionamentos, inferências, críticas e opiniões, a despeito dos desafios vivenciados no seu fazer docente, apontando demandas formativas para atuação na Educação Infantil do Campo.

O Círculo Epistemológico se constituiu na pesquisa, espaço de socialização e interação, onde foram problematizadas as diferentes perspectivas das educadoras sobre *a criança e suas infâncias, concepções de Educação Infantil do Campo* e sobre as *especificidades da formação de educadores que atuam na EIC*. A prática da pesquisa, formação e intervenção, realizadas com educadoras, proporcionaram através do diálogo, o estabelecimento de conexões, a manifestação da heterogeneidade e das multiplicidades e a produção. Portanto, para interagir com as educadoras e favorecer a interação entre elas, foi feita uma escuta sensível, mediando as discussões na condução de um diálogo interativo.

A escolha dos Círculos Epistemológicos como dispositivo de coleta de informações permitiu a mobilização do diálogo, a partir de momentos de encontro, ainda que, no caso do grupo virtual, vivenciadas em razão do contexto pandêmico, fossem dadas condições para que as educadoras compartilhassem suas vivências e desafios da atuação docente, a partir de suas perspectivas e realidades distintas em aproximação a uma compreensão mais ampla dos diferentes sujeitos e contextos.

Na formação intencional dos Círculos Epistemológicos, buscamos respeitar as marcas de homogeneidade (o que é comum) e da heterogeneidade (o que é particular), promovendo um diálogo entre a pluralidade do grupo e a singularidade de cada participante.

As educadoras foram convidadas via carta convite, enviada por e-mail, para os gestores escolares e as 17 educadoras que aceitaram participar da pesquisa preencheram um questionário eletrônico para uma aproximação de seus perfis e realidades. A partir daí, também foram convidadas a participarem dos Círculos Epistemológicos.

De todas as educadoras participantes foi solicitada autorização prévia para gravação em áudio e vídeo (CE virtual) e em áudio (CE presencial) a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice VI), utilizado por questões éticas da pesquisa.

Estes encontros tiveram o objetivo de proporcionar uma imersão na realidade vivenciada pelas educadoras para realização de discussões que permitam a identificação das demandas de formação para, por fim, possibilitar, de forma colaborativa, a construção de uma Ação Formativa, produto educacional proposto nesta pesquisa, que contribuirá com a formação continuada dos educadores da EIC, a partir da escuta das crianças e das necessidades indicadas pelas educadoras, com o intuito de subsidiar a

atuação docente frente ao atendimento educativo às especificidades das crianças do campo.

Para mobilizar o diálogo com as educadoras e balizar o debate nos Círculos Epistemológicos, fizemos uso dos eixos reflexivos<sup>23</sup> “Criança e Infância”, “Educação Infantil do Campo” e “Formação de educadores da Educação Infantil do Campo”. Estes eixos guardam ideias–força para mobilização das discussões (Apêndice D), assegurando, contudo, a não-diretividade das discussões e promovendo condições favoráveis à participação no cuidado, para que o diálogo se desenvolvesse com flexibilidade, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Como produto educacional foi construído, a partir da escuta realizada com as crianças e dos interesses formativos apontados pelas educadoras, a proposição de uma Ação Formativa em sua primeira versão, como um projeto piloto que se apresenta de forma aberta, a ser recriado e desenvolvido com as participantes da pesquisa, permitindo seu enriquecimento a partir da avaliação de cada participante.

A análise das informações socializadas tomou como fundamento a pesquisa qualitativa e participante e aportes da Análise de Conteúdo, a partir de categorias analíticas articuladas com os objetivos da pesquisa e as conexões entre tais objetivos e os diálogos com as educadoras.

### **5.3 Os cuidados éticos e as etapas da pesquisa**

O rigor científico na construção dos conhecimentos com os sujeitos da pesquisa evidencia-se no cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método da pesquisa, refletindo sobre os procedimentos utilizados em cada uma das fases da pesquisa, seja no momento da busca das informações, em sua textualização, sua análise e publicação.

Esta pesquisa foi desenvolvida em observância às Resoluções do Conselho Nacional de Saúde de nº 466/12 e 510/16, em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causada pela COVID-19. No caso do grupo que utilizou o ambiente virtual, foram observadas as orientações à luz do ofício Circular nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021.

---

<sup>23</sup> Este não se constitui em um instrumento rígido, mas um indicativo de orientação do pesquisador para não se desvincular dos objetivos da pesquisa.

Assim, todos os requisitos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) foram cumpridos, sendo esta aprovada pelo parecer de número 4.864.636. Todos os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram assinados e devolvidos pelas educadoras.

## **6. REFLEXÕES DIALÓGICAS COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA**

O diálogo estabelecido com as educadoras da EIC foi constituindo-se parte do movimento dinâmico e formativo que envolve os Círculos Epistemológicos, mobilizando as participantes da pesquisa para que, coletivamente, refletissem sobre seus saberes e interesses formativos para atuação na EIC. Com esse intuito, foram suscitadas reflexões quanto às especificidades desta atuação, pensando sobre as crianças do campo e suas infâncias, as experiências formativas específicas ou a ausência delas, as quais são constitutivas da sua condição de educadoras da EIC, os desafios de sua atuação, a importância de um processo formativo específico, que contribua para atuação em realidades diversas e, ao mesmo tempo, tão particulares no atendimento à formação das crianças pequenas camponesas.

Esse capítulo tem como objetivo apresentar a análise das informações produzidas no interior dos CE's, desenvolvidos durante a pesquisa de campo, intentando realizar o levantamento dos interesses formativos das educadoras da EIC. Para analisar os resultados das informações foram utilizadas três categorias analíticas: *Crianças do campo: o lugar das infâncias*; *A infância do lugar: Território e Territorialidades das crianças do campo*; *Interesses formativos apontados pelas educadoras da EIC*.

Com intuito de construir uma aproximação do perfil das educadoras participantes da pesquisa com alguns aspectos da realidade de atuação nas escolas de Educação Infantil do Campo do município de Feira de Santana, trataremos o resultado do questionário socializado com as 17 educadoras da EIC (Apêndice C).

As educadoras respondentes declararam ter como formação mínima a Licenciatura em Pedagogia. Destas, 77, 8% possuem cursos de pós-graduação em nível de especialização. O tempo médio de atuação como professora é de, aproximadamente, 10 anos, variando entre educadoras com 1 ano e meio de profissão à educadoras com 25 e 30 anos de atuação no magistério.

As educadoras declararam ter sido seu ingresso na rede pública municipal de educação de Feira de Santana via concurso público, constituindo-se servidoras efetivas da rede. Atualmente, das 17 educadoras respondentes e atuantes na EIC, nenhuma delas atua no Grupo 01; 02 atuam no Grupo 02; 06 atuam no Grupo 03; 04 no Grupo 04; 10 educadoras atuam no Grupo 05 e uma educadora tem atuação numa classe que possui agrupamento multietário<sup>24</sup>.

Quanto à escola em que atuam, oito educadoras declararam trabalhar em uma escola do campo que oferta, além da Educação Infantil, outra etapa da Educação Básica. O quantitativo de educadoras que disseram atuar em uma escola do campo que oferta exclusivamente a Educação Infantil também foi de oito. Uma educadora declarou trabalhar em uma escola reconhecida como quilombola. O questionário também revelou que 33,3% das educadoras atuam em escolas nucleadas (presença de um polo e demais anexos).

Quanto à vinculação das educadoras com organizações ou movimentos sociais do campo, apenas uma educadora informou, através do questionário, ter vinculação com a associação comunitária da comunidade camponesa a que pertence.

Em relação à localização das escolas onde estudaram, cinco educadoras estudaram na zona rural durante os anos iniciais do ensino fundamental, uma estudou numa escola do campo nos anos finais do ensino fundamental e nenhuma educadora estudou em escolas do campo durante o Ensino Médio.

Das 17 educadoras que responderam ao questionário, 88,9% residem em área urbana e trabalham em escolas do campo, 5,6% residem em uma comunidade do campo, mas trabalham em uma escola de outra comunidade do campo e 5,6% residem na comunidade onde trabalham.

Quanto ao ingresso como educadora da EIC, 12 educadoras declararam estar numa escola de Educação Infantil do Campo por escolha pessoal, uma educadora declarou ter escolhido este local de atuação por ser também oriunda de uma comunidade camponesa, duas declararam ter tido indicação de pessoas do órgão gestor para serem encaminhadas para escolas do campo e duas educadoras disseram não ter tido possibilidades de escolha.

---

<sup>24</sup> Estratégia de organização de turmas que reúne crianças, público-alvo da Educação Infantil, em um único agrupamento, frequentemente utilizada pelas instituições escolares, para garantir que as crianças do campo tenham atendimento escolar em suas comunidades, já que necessitam justificar a manutenção de turmas baseadas no quantitativo de crianças.

Quanto à formação recebida para atuação em escolas do campo, uma educadora diz ter recebido formação específica ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, quatro declararam ter participado de momentos formativos, direcionados para atuação no campo, pela escola em que atuam, uma professora diz ter tido acesso a esta discussão a partir de disciplinas cursadas na pós-graduação e 12 educadoras declararam nunca terem recebido formação específica para atuarem em escolas do campo.

### **6.1 O lugar das infâncias: percepção das educadoras sobre as crianças e as infâncias camponesas**

Ao trazer este Eixo Temático à análise, pretendemos conhecer as concepções das educadoras quanto às ideias força relativas aos conceitos de crianças e infâncias e, ainda, suas concepções de crianças e infâncias camponesas. Considerando a criança como sendo um ser social, o conceito de infância se relaciona a uma trajetória histórica que buscamos revisitar, para um melhor entendimento das visões aqui apresentadas. Tomando como referência as obras de Phillip Ariès e “História das Crianças no Brasil” de Mary Del Priore (1996), que apresentam concepções de infância construídas em diferentes épocas, balizaremos nossas análises a partir das informações produzidas nos Círculos Epistemológicos quanto à percepção das educadoras sobre as crianças e as infâncias.

Vale ressaltar que os termos infância e criança, ainda que apresentem significados diferentes, são vistos aqui de forma complementar, uma vez que estão interligados, sem perder seus próprios significados. Souza (2010) aponta para o termo infância direcionado para uma dimensão histórica e social, enquanto o termo criança se volta para o período de desenvolvimento da vida de todo ser humano, ou seja, não apenas o desenvolvimento biológico, mas também o desenvolvimento social.

O estabelecimento do diálogo construído nos Círculos Epistemológicos foi uma experiência proposta às educadoras, contextualizando-a como uma proposição pedagógica criada por Paulo Freire em substituição às convencionais salas de aula no processo de alfabetização. Inspirados neste conceito, a proposta dos Círculos Epistemológicos foi apresentada às educadoras como uma metodologia de pesquisa daí derivada, em que o convite para o diálogo se constituiu o centro da ação da produção das informações. A partir da tessitura, da interação dialógica, as educadoras foram provocadas a revisitar concepções, trazer suas perspectivas e interesses de formação,

suscitando umas às outras reflexões sobre as ideias força trazidas para o contexto do diálogo, constituindo-se contribuições importantes para as questões investigadas, seja no contexto da formação como da investigação.

Os diálogos estabelecidos nesta pesquisa constituíram-se um instrumento metodológico de investigação científica, mas, sobretudo, de construção de conhecimento, na medida em que as educadoras remetiam, a todo o momento, à importância de discutirem sobre os aspectos suscitados, promovendo assim uma oportunidade formativa colaborativa entre elas. Esta ideia pode ser percebida na fala da educadora *Corre Cotia* (2021), quando diz que “Em 12 anos de formada eu nunca tinha pensado nisso” (CORRE COTIA, 2021, 59 anos), como também na fala da educadora Cama de Gato que partilha: “[...] Passei minha vida toda fazendo desse jeito, nunca tinha pensado como minha colega. Isso é bom, a gente conversar, trocar aqui, porque quando eu for planejar já vou lembrar destas outras possibilidades” (CAMA DE GATO, 2021), demonstrando que as educadoras reconheceram nesta experiência seu potencial formativo.

Para introduzir a conversa com as educadoras, se fez necessário revisitar a historicidade da construção do conceito de infância, aspecto reconhecido pela educadora *Corre Cotia* (2021), quando apontou a necessidade de se voltar às diversas concepções historicamente construídas ao longo do tempo. A educadora infere que:

Quando você trouxe a interrogação, eu vejo um mar de conceitos sobre criança. E a gente precisa voltar um pouquinho para história, ver essa historicidade como ela se desenvolve, e perceber até que, em muitos momentos da história, cada indivíduo vai ver a criança de uma forma, porque o aspecto cultural vai influenciar muito nesse desenvolvimento. (CORRE COTIA, 2021, 59 anos)

Tal posicionamento é enfatizado por Sarmiento (2005), quando considera que o processo de construção do conceito de infância atribuiu-lhe um estatuto social, elaborando as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Conhecer como os diferentes conceitos de infância vêm sendo construídos ao longo do tempo revela-se importante para compreendermos o processo histórico de construção de concepções de infância, levando em consideração, sobretudo, o contexto no qual elas foram produzidas.

O diálogo com as educadoras da EIC sobre o conceito de criança e infância levou à socialização de visões distintas, ancoradas nos diferentes momentos históricos de construção deste conceito. Uma das preocupações, apresentada por uma das educadoras,

relacionava-se com a ideia da criança ser vista como um mini adulto, numa tentativa de evitar que seja ela uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos, desconsiderando que as formas de abordagem da criança e da infância passaram por transformações de cunho teórico, cultural e político, exigindo um olhar como categoria estrutural permanente (QVORTRUP, 2010) e como atores sociais que, em cada momento histórico e em cada cultura, integram a geração (SARMENTO, 2005). Ilustrando essa preocupação a educadora *Cama de Gato* (2021) expressa sua inquietação:

Eu acho que todas nós estamos tentando não deixar que a sociedade transforme essa criança no mini adulto. A gente vê que a sociedade quer transformar as crianças em mini adultos, então eu combato muito isso. Os conteúdos do adulto, a roupa do adulto, o programa do adulto, a fala do adulto e não é assim... Me angustia muito quando eu vejo aquela criança que está inserida no mundo adulto...Ela tem que fazer parte do mundo dela, então por isso que a gente tá sempre aqui nos eventos da escola, trazendo muito desse mundo infantil (CAMA DE GATO, 2021, 39 anos).

A educadora Cama de Gato demonstra questionar a maneira em que ela e seus pares compreendem a infância, o que compreendemos ser uma reflexão relevante para a construção da práxis pedagógica da escola. Uma visão histórica, que ainda se perpetua nos dias atuais, em que a infância era caracterizada pela inexperiência, dependência e incapacidade, já que este período da vida era considerado sem valor, ansiando para que chegassem o mais rápido possível na fase adulta. A educadora *Cama de Gato* (2021) e as demais educadoras que participaram da entrevista demonstraram preocupação com um ambiente educativo que enxerga a infância em sua inteireza, que deve ser vivenciada no presente, em respeito a este período vivenciado, de intensas e rápidas mudanças nas capacidades linguísticas, sociais, interacionais, afetivas, motoras, cognitivas, políticas, éticas e estéticas; uma faixa etária caracterizada por especificidades e diversidades em relação às demais idades, por exigir formas específicas de conduzir os processos de apropriação social, cultural, cognitiva, motora, afetiva, entre outras, das crianças (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Desta compreensão decorre a proposição de experiências educativas que respeitem esta fase da vida, de acordo com as necessidades formativas infantis em que a interação, a brincadeira, a investigação, o acolhimento e as especificidades desta fase de vida não são negligenciadas.

Outras ideias sobre a infância são encontradas nas falas da educadora *Esconde-Esconde* (2021), quando diz que “[...] a criança é um ser inocente, (...) que a gente tem condição de moldar e construir, fazer com que aquela criança venha ter personalidade

ideal para uma criança”; assim como na fala da educadora *Batatinha Frita* (2021)<sup>25</sup>, quando diz que “ser criança é um ser em construção cheio de sonho, desejo e, ao mesmo tempo, um ser inocente, o qual se entrega na mão de qualquer sujeito, seja professor, seja família. Contribuindo com a discussão, *Adoleta* (2021) se posiciona, dizendo: “Sei que enxergamos a criança de modo equivocado, a gente projeta muito na criança o que ela deve ser, como deve se comportar e o que devemos fazer para que se comporte da forma que esperam dela”, advertindo a si mesma de uma visão impregnada dessa herança histórica incorporada no imaginário coletivo, fonte de onde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças.

As concepções de criança e infância problematizadas são decorrentes do que Ariès (2012) descreve a partir dos sentimentos que surgiram em relação à infância na sociedade entre a Idade Média e Renascença. Um deles, o de “paparicação”, desdobra-se numa visão da criança como um ser ingênuo, gracioso, que servia para distrair o adulto. Paralelamente surgia, por parte dos moralistas, a ideia de que, apesar de um ser puro e frágil, era necessário moldá-la, através da disciplina, para que se tornasse um adulto honrado.

Nas falas destacadas, a criança é considerada como um “ser inocente, que precisa ser moldada”. A educadora também atenta para o fato de que “a gente não leva em conta as peculiaridades da criança; a criança é um ser que tem preocupações próprias, anseios próprios” (CAMA DE GATO, 2021, 39 anos), mostrando como as crianças transportam o peso que a sociedade lhes lega. E esse desejo da criança em mostrar à educadora que são seres de desejo, vontades, ideias e interesses evidencia que carregam a leveza da renovação e por isso ocupam um “entre-lugar” (SARMENTO, 2004) – o lugar reservado pelos adultos e o que é reinventado pelo mundo das crianças; um “entre-lugar” que teima em constringer e desmerecer as possibilidades da infância. O autor discute como a modernidade operou a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância, resultando numa série de normas, atitudes, prescrições, que, embora nem sempre estejam formalizadas, condicionam a vida das crianças em sociedade. Tal aspecto é enfatizado pela educadora *Corre Cotia*:

Tem uma naturalidade no ser criança, mas a sociedade impulsiona a criança a ela se comportar de maneira, até na maneira dela sentar as pessoas dizem: vai ser uma linda criança por que tem as pernas grossas. Já traz o

---

<sup>25</sup> A educadora *Batatinha Frita* não informou a idade, no preenchimento do questionário.

desenvolvimento da criança pensando em ela deixar de ser criança e o elogio é um grande perigo: a bolsa que usa, o sapato que usa, a forma que senta (CORRE COTIA, 2021, 59 anos).

A narrativa da educadora *Corre Cotia* (2021) refere-se às atitudes e comportamentos esperados sobre as crianças: formas de agir, de se comportar, lugares a frequentar, jeito de falar, entre outros, como sendo inerentes ao desempenho de papéis sociais imputados às crianças. Esta configuração de um “ofício de ser criança” (SARMENTO, 2000) está intimamente ligada ao que se espera da criança pela escola e pelo educador. Fruto da expansão, universalização da escola, reordenamento dos dispositivos de apoio e controle infantil, ocorre uma produção de um saber e uma etiqueta disciplinar, quase como uma condição contratual entre família, sociedade e instituição educativa, para conduzir a criança no seu processo de regulação de como deve-se viver a infância, numa projeção para a vida adulta. Este aspecto foi observado em alguns discursos produzidos nos círculos, apontados no relato abaixo, demonstrando como a escola sublinha esse esforço normatizador e homogeneizador da infância. Segundo a educadora *Peteca* (2021), “A criança é isso, cada dia ela crescendo, indo conquistando as habilidades, se desenvolvendo, até ela se tornar um adulto bom, digamos assim”. (PETECA, 2021, 27 anos).

Sarmento (2002) reconhece a natureza das condições sociais e culturais como heterogêneas, mas afirma que estas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência, de crescimento, e que está sob o controle da geração adulta, concepções que demonstram o conceito de infância e criança como construções sociais, influenciadas pela historicidade.

As falas das crianças, registradas a partir da observação de rodas de conversa em sala de aula, confrontam esta concepção e evidenciam a perspectiva adotada nesta pesquisa, compreendendo a criança como sujeito social, histórico, cultural, político, que fala de si e sabe sobre si, se desenvolve estabelecendo conexões com seu mundo. A criança constrói sua identidade na interação com seus pares, adultos e com seu território, utilizando como via principal de expressão as brincadeiras:

Eu gosto de ficar em casa comendo o que minha mãe faz... (4 anos)  
Eu gosto de ser criança, de descansar e depois brincar de brinquedo, de pega-pega, de sapo... eu imito o sapo que entra embaixo do meu guarda-roupa, eu tiro ele de lá e fico brincando de imitar... também brinco de boneca (5 anos)  
Eu gosto de brincar de futebol com meus amigos (4 anos)  
Eu gosto de ficar assistindo, assisto homem aranha(4 anos)  
Eu faço dever em casa da escola... também gosto de brincar e de merendar (5 anos)

Algumas educadoras também explicitam suas concepções sobre a criança e infância, compreendendo-a como um ser do presente, confrontando o interesse propagado pela modernidade, que volta a sua preocupação com a criança e sua formação, não para a criança em si, mas para o adulto de amanhã. Essa ideia está presente na fala da educadora *Esconde-Esconde* (2021), quando considera que “a criança é um ser em construção, em processo de aprendizagem e ela quer viver aquele momento ali cada dia, construir e aprender algo”. Tal fala demonstra uma visão de criança como todo ser humano, um sujeito social e histórico, parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

A fala da educadora *Amarelinha* (2021), ao enunciar que ela e suas colegas têm a compreensão de que “a criança é um sujeito de direitos” e que sentem a necessidade de “[...] fazer as rodas formativas com os pais”, mostra que a escola não se furta do seu papel formativo, também perante a família, sendo assim necessário, segundo a educadora:

[...] porque é muito forte, às vezes, o pai chegar na escola às quatro e pouco e as crianças estarem brincando, e eles falarem “a pró só está brincando, então a gente vai pra casa”... e eu como professora de educação infantil preciso estar bem fundamentada, então eu falo: “não estão só brincando, estão brincando” (AMARELINHA, 2021, 40 anos).

Tal percepção revela também a compreensão da natureza singular das crianças, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com os adultos, seus pares e com o meio que as rodeiam, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos. Revela ainda a perspectiva de muitas famílias que desconhecem ou ignoram as culturas da infância, principalmente a ludicidade, desvalorizando as particularidades da infância.

A educadora *Ciranda* (2021) chama atenção para sua compreensão de criança como sujeito de direitos, revelando um contraste entre a percepção de direito e o descaso em relação ao atendimento destes, destacando que “[...] embora reconheça que a gente teve outras definições, outros conceitos, hoje eu entendo a criança como sujeito de direitos, então isso meio que me acalma; então ela tem ou deveria ter direito à saúde, alimentação, a uma família que proteja e tal” (CIRANDA, 2021, 39 anos). Tal

ponderação é feita pela educadora considerando que, muitas vezes, sabemos que a garantia dos direitos em legislação nem sempre corresponde a sua efetivação e se configura um descaso com a infância através da fragilidade das políticas públicas, tendo em vista o seu reconhecimento e valorização.

As falas destacadas evocam a nossa reflexão sobre dois dos direitos das crianças, frequentemente desrespeitados. Destacamos aqui o de brincar, expressão tão evidenciada nos relatos das crianças aqui já apresentados, como um direito reconhecido pela Constituição Federal (BRASIL,1988), em seu artigo 227. Direito que está previsto também no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 16, IV, onde cita: “o direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, prática de esportes e divertir-se”(BRASIL, 1990), assim como outros direitos e princípios desta legislação que guardam direta relação com o brincar, dentre os quais destacamos: direito ao lazer (art. 4º), direito à liberdade e à participação (art. 16), peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (art. 71). Embora se compreenda o direito ao brincar como importante para o desenvolvimento das crianças, ele ainda não é exercido plenamente por todas elas. Um dos aspectos que interferem em sua concretização seria, justamente, a concepção dos adultos que, muitas vezes, não reconhecem e valorizam esta necessidade, já que é vista como algo sem importância para muitas pessoas.

Outro direito desrespeitado, que se direciona não só as crianças pequenas, mas a todos os estudantes do campo, é o de estudar em sua própria comunidade, a partir do cenário que se apresenta com o fechamento das escolas e que força os estudantes a se deslocarem para os centros urbanos para terem acesso a escola, afastando-se do contexto cultural em que vivem. Além do deslocamento físico, há a perda do pertencimento com as pessoas, com seus modos de vida, com sua identidade, com o território. Tal situação desrespeita o artigo 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 o qual diz que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de Nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.” (BRASIL, 2008, seção 1, p. 25).

Defendemos a concepção de que território é vida, a escola é vida. A presença da escola no território camponês significa que, além de estar sendo garantidos direitos, se está cultivando a vida na comunidade, já que existe uma relação muito imbricada entre escola e comunidade. Fechar uma escola do campo significa silenciar a vida na comunidade. Empurrar as crianças para outras localidades distantes de suas moradias, e/ou até mesmo para os grandes centros urbanos, envolve, além da necessidade de uso

de transporte para deslocamento até a escola, muitas vezes percorrendo grandes distâncias e em condições inadequadas, a saída da criança de seu espaço de pertencimento. O fechamento de escolas do campo se apresenta como nocivo sob diferentes aspectos, entre eles a invisibilização do território, das marcas culturais e identitárias dos sujeitos do campo, produzindo distanciamentos curriculares que colocam para as margens os saberes, experiências e necessidades formativas dos estudantes oriundos dessas comunidades.

Durante os Círculos Epistemológicos, uma das participantes da pesquisa, oriunda de uma comunidade campesina, trouxe à nossa reflexão, de maneira retrospectiva, alguma de suas memórias da infância campesina e, quando provocada a refletir sobre a implicação de sua vivência enquanto criança do campo e sua relação com sua práxis na EIC, ela nos relata que:

Implica diretamente... Eu não vivo me comparando às professoras que não tiveram essa vivência, mas eu percebo que eu sou mais próxima da compreensão, talvez, do que é ser uma criança do campo, do que é ser um sujeito do campo. Então, tanto nos projetos que a gente desenvolve, por exemplo, a gente tem o Projeto Animais da Fazenda, era um projeto que eu sabia um pouco de tudo... Do tirar o leite, do cuidado do gado, porque eu fui uma criança campesina, porque meus pais me levavam para o curral, porque eu tinha que tirar leite com meu avô, porque eu aprendi desde criança a ordenhar uma vaca. Então aquelas experiências, dependendo do conteúdo que a gente vai trabalhar, estão sempre carregadas nas minhas experiências infantis (...). Dialoga com a minha história, estou falando de uma criança que foi do campo e agora, enquanto professora do campo, tem essa compreensão, o que contribui muito para pensar nas atividades com as crianças do campo (CIRANDA, 2021, 39 anos).

Este depoimento da educadora demonstra, a partir de suas memórias infantis, de suas experiências enquanto criança do campo, além do seu pertencimento aos modos de existir e viver a infância campesina, seu enraizamento, o quanto tais experiências de vida são formativas para o educador do campo, revelando que essa compreensão mais próxima da infância camponesa, em seu caso adquirida pela própria história de vida, se faz importante para a atuação do educador do campo.

Tal relato traduz a concepção defendida nesta pesquisa, ao compreender as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva: brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ao dialogarmos sobre as crianças e as infâncias do campo, parte das educadoras parece reconhecer que elas estão submetidas a processos que fazem parte do seu contexto histórico e sociocultural, compreendendo a dimensão cultural e sociocultural dos sujeitos que habitam no campo. Segundo a educadora *Esconde-Esconde* (2021) “as crianças aqui da escola já são acostumada a explorar pela própria natureza, pelo contato que tem com o campo com que elas vivenciam, o que elas veem no dia a dia, o animal que nasce, o crescimento das plantas”. Observemos o relato da educadora *Amarelinha*:

Eles pegam insetos, animais pequenos, cobra, sapo...sem nenhum medo... A gente percebe que esse contato com a natureza, pra eles é muito natural, a família não incute medo, eu percebo muito isso, criam com muita liberdade então. Tipo assim, eles vão aprender, se acontecer algo, vai dar o socorro, mas eu também não percebo essa preocupação. Quando eu falei com a mãe sobre a coragem da criança com os bichinhos, ela deu risada e disse que ele era assim mesmo, disse que não era pra eu me preocupar não! (AMARELINHA, 2021, 40 anos)

Tal relato evidencia que a relação que as crianças do campo guardam com a natureza, além de muito íntima, é fonte de apreensão do mundo e de sua própria identidade. Segundo a educadora *Amarelinha* (2021), a relação e interação cotidiana que as crianças do campo estabelecem com a natureza, com os seus espaços e tempos, é parte de suas construções identitárias, pessoais e coletivas, imersas em seus grupos culturais, exigindo assim que sejam asseguradas a elas um atendimento educativo, enquanto direito constitucional, feito a partir de experiências educativas que as reconheçam e as respeitem em sua multiplicidade.

Posicionamentos como esses mostram que as educadoras acreditam que o campo é o lugar onde se constroem e se constituem as relações culturais e modo de vida, considerando os sujeitos nas suas particularidades ao enfatizar a singularidade da infância do campo, bem como sua diversidade.

A educadora *Ciranda* (2021) ilustra claramente o reconhecimento da infância em seu caráter plural e enfatiza este aspecto ao tratar da diversidade dos territórios camponeses:

E aí, quando vem infância eu já pensei plural, porque a gente não tem uma infância única. É um período na nossa vida que tem uma certa demarcação, começa ali e termina ali, mas acima de tudo a compreensão de infância, isso vai depender muito de onde eu estou localizada, do meu território, da minha região porque existem várias infâncias, as infâncias indígenas, as infâncias dentro do própria distrito de Maria Quitéria. (CIRANDA, 2021, 39 anos)

Evidenciamos, assim, que a discussão sobre a infância no campo exige-nos, como aponta Sarmiento (2005), olhar para este conceito reconhecendo a existência de uma diversidade de infâncias no próprio campo, pois é preciso considerar a multiplicidade das infâncias em sua relação com a diversidade do campo em que elas estão inseridas.

Segundo Silva (2013), as infâncias do campo são múltiplas, pois são advindas de relações sociais identitárias diversas, portanto apresentam múltiplas dimensões, que revelam suas existências materiais e simbólicas, num ambiente caracterizado por uma intensa dinâmica social, econômica, ambiental, política e cultural, tendo em vista que ali os sujeitos constroem sua sociabilidade, suas subjetividades e identidades.

Nesse espaço, as crianças crescem e constroem modos de pensar, sentir, agir e produzir conhecimentos. As crianças do campo vivem suas infâncias de acordo com as realidades do campo e os adultos, entre eles os educadores, precisam permitir-lhes que estas vivam integralmente essa infância, construindo currículos e práticas pedagógicas a favor da construção de suas identidades, voltadas para a promoção da aprendizagem dessas crianças numa perspectiva de formação humana, por meio das diversas linguagens infantis.

A percepção das educadoras sobre as crianças e as infâncias do campo revela, em certa medida, posições distintas a esse respeito, ao passo que parte delas demonstra desconhecer o cotidiano das crianças com as quais trabalham, o que fazem quando não estão na escola, aspectos históricos, geográficos, culturais, da vida doméstica, da saúde, as fontes de trabalho, os aspectos organizacionais, culturais da comunidade onde atuam. É perceptível um esvaziamento do sentido de infância camponesa, sendo este ponto levantado por elas como um saber necessário ao educador da EIC.

A educadora *Esconde-Esconde* (2021), ao reconhecer que o conhecimento sobre a comunidade onde atua é um saber importante para a práxis docente, reflete que o fato dos educadores não morarem na comunidade é um aspecto que dificulta o conhecimento dos sujeitos e seu território, anunciando as estratégias que utilizam para ter acesso a estas informações:

Aqui todos os professores não moram aqui, então a gente não tem muito conhecimento, não tem assim muita intimidade porque somos de fora, então não vivemos esse processo natural de já conhecer a comunidade desde bem antes; enfim, mas a gente sempre faz esse trabalho, geralmente no início do ano letivo... a gente faz esse trabalho de sondagem, de conversar, de procurar saber como é a família, as pessoas que convivem [...] (ESCONDE-ESCONDE, 2021, 41 anos)

A educadora *Ciranda* concorda com a importância e a necessidade de conhecer aspectos específicos para melhor atuação na EIC, assim como anuncia o art. 4º, inciso VI do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que prevê formação inicial e continuada específica de docentes que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo:

Acho que o professor tem que conhecer a comunidade, conhecer o que eles plantam, o que eles colhem, a principal fonte de economia, as questões de comunidade, se tem Associação, se lá tem um grupo jovem que luta por algumas coisas, dialoga com o prefeito, com vereador, o posto de saúde que eles frequentam, eu acho que é fundamental. O professor precisa saber, porque algumas coisas a gente até resolve se conhecer a comunidade, a gente não se assusta, porque se você conhece essa comunidade você vai falar: talvez seja por isso que eles fazem aquilo, estão reproduzindo; meio que você entende, eu acho fundamental (CIRANDA, 2021, 39 anos)

A educadora *Adoleta* (2021) coloca que preocupa-se em conhecer alguns aspectos da vida da criança e sua família, compreendendo a necessidade de aprofundar esses saberes sobre o território como importantes para sua atuação, conscientizando-se da necessidade de ampliar, ainda mais, tais conhecimentos, para que as propostas formativas estejam em consonância com os sujeitos para os quais elas se destinam:

É importante sim, porque quando você vai trabalhar, quando se vai fazer uma sequência didática, você pensa no que pode contribuir para ele em relação à região onde mora... as brincadeiras... é fundamental, importantíssimo... essa pesquisa, é importante... talvez até você falando assim, quando for fazer o perfil da turma, eu amplie mais... não vou perguntar mais somente sobre a família, onde mora... vou um pouquinho mais além: o que eles fazem, o que eles fazem quando não estão na escola (ADOLETA, 2021, 49 anos).

A educadora ainda anuncia algumas estratégias pedagógicas que ela elege para aproximar-se do conhecimento histórico, econômico e sociocultural da comunidade em que atua, e assume o quanto julga importante esse saber para o seu trabalho docente, quando diz:

Eu pergunto na rodinha; toda segunda-feira tem a hora da novidade, as crianças contam as novidades... um ficou na roça, outro foi ajudar o pai a plantar...Eles falam na hora da novidade! Isso também é regional. A gente sempre procura saber, porque eu acho importantíssimo para planejar, pra retornar pra eles, porque a gente pensa no que vai fazer... (ADOLETA, 2021, 49 anos).

A educadora *Adoleta* (2021) ainda compartilha outra estratégia lançada para tomar conhecimento de aspectos específicos referentes à comunidade em que atua:

[...] tem as profissões que nós trabalhamos, então se for trabalhar com profissões, eu não vou trabalhar astronauta... o que é que a gente busca?

Valorizar o que temos como profissões aqui na comunidade, eu coloco pedreiro, eu coloco agricultor, lavrador [...], teve uma atividade mesmo que eu colocava objetos pra que eles pegassem o objeto e associar ao nome da profissão, e eu não botei nada que não tivesse ao alcance deles... Eu botei pedreiro, lavrador, motoboy, sabe, também foi o quê? Médico, algumas coisas assim, porque eles também vão ao posto de saúde, médico, enfermeiro, caminhoneiro... Então isso é pensar neles, na cultura que eles vivem! (ADOLETA, 2021, 49 anos).

A fala da educadora mostra a intenção da promoção de uma prática docente comprometida com fins emancipatórios, quando preocupa-se em evidenciar a realidade, os saberes das crianças e sua forma de compreensão do mundo como ponto de partida para a construção de conhecimentos. Entretanto, Freire (2011) nos chama atenção para a necessidade de construção de novos sentidos pelas crianças do campo, articulando as experiências escolares com essa realidade histórica e social para a construção da capacidade de "leitura do mundo". Ou seja, se faz importante partir do conhecimento específico, não perdendo de vista a articulação intrínseca com conhecimentos gerais para não adotar uma visão reducionista de conhecimentos que atravessam as relações entre saberes, culturas e conhecimento.

Assim, concordamos que os saberes históricos e socialmente acumulados devem ser, por direito, assegurados às crianças do campo, concebendo, contudo, que aqueles saberes resultantes das práticas sociais e culturais não estão excluídos do que se compreende como conhecimento, em conformidade com o que argumenta Arroyo (2004), quando defende uma “ecologia de saberes”, conceito inaugurado por Santos (2006), que prevê a possibilidade de coexistência de diferentes saberes – populares e científicos - que se somam pela proposição de uma proposta educativa de formação e emancipação humana.

O relato da educadora *Adoleta* (2021) confronta esta lógica, numa tentativa de reposicionar em sua práxis o que se fez margem, trazendo para o centro da escola as experiências culturais marginalizadas, reposicionando os saberes das crianças e de suas comunidades como ponto de partida e ponto de chegada em seus processos educativos.

Ainda quanto às concepções das educadoras sobre criança e infância, destacamos trechos dos diálogos tecidos nos Círculos Epistemológicos, que enfatizam algumas marcas da infância camponesa, percebidas pelas educadoras.

Os meninos da zona rural, a coordenação ampla já vem desenvolvida porque eles já colando, já correm, já sobem como eu falei, já pegam um garfo, prato, colher, até a fina, eles são muito mais autônomos; isso é perceptível no grupo 3,4 em sala de aula.

[...] No caso das crianças do campo, tem o fato deles serem mais sociáveis desde cedo, de ter contato com muitas pessoas, na casa sempre tem os primos, alguém de bicicleta que vem trazer o recado, a vizinha que mora próximo e o bate-papo fim de tarde com a mãe... eles são muito fáceis de adaptação e de confiar no outro (AMARELINHA, 2021, 40 anos)

Geralmente tem essa questão, essa característica mesmo, da sociabilidade, são amorosos, a questão do carinho, da confiança...Com pouco tempo de convivência com as pessoas, eles se entregam. Essa pandemia eu fiquei sem ter o que fazer, porque quando chegou da pandemia, elas diziam: “pró eu quero colo”, e eu falava: “Mas não pode!” e elas diziam: “Mas eu quero colo”.

[...]

Eles vêm muito carregados de experiências, eles fazem tudo com muita tranquilidade, eu fico espantada, o grupo três de lá, usam máscara muito melhor do que os maiores, eles entenderam a regra, cumprem o protocolo, quando a gente aparece sem máscara, eles nos corrigem. Eu vejo que eles são muito potentes (CIRANDA, 2021, 39 anos).

Os trechos destacam que parte das educadoras demonstra compreender a especificidade da vivência das crianças que vivem no campo, sua interação com a natureza através das brincadeiras, sua criatividade inventiva, sua forma de sentir e compreender o mundo, suas capacidades motoras e comunicativas bem desenvolvidas e comportamentos mais autônomos. As professoras consideram também a faixa etária das crianças de acordo com os modos de vida constituídos no campo e como as infâncias e as experiências infantis se constituem nesses territórios. No posicionamento destas educadoras, as crianças se mostram autoras de suas próprias histórias, se apropriam do que acontece no seu entorno, demonstram interações com os ambientes naturais, aprendem na interação com brinquedos e brincadeiras, advindos da própria natureza.

Os relatos abaixo demonstram como as educadoras percebem que os brinquedos e as brincadeiras estão organicamente vinculados aos modos culturais de existência das crianças do campo (SILVA, PASUCH e SILVA 2012) e como compreendem a legitimidade destas práticas. Esses aspectos chamam atenção nos trechos a seguir:

Uma das lutas da gente na reforma foi não retirar o cajueiro da escola, porque o cajueiro é um cenário brincante da gente. Então aquilo faz parte da realidade campesina, eles são sujeitos do campo. Eu já estou lá há seis anos, os meninos sobem no cajueiro, se penduram pra lá e pra cá e nunca caíram do cajueiro. Por serem protagonistas do subir, do descer, aquilo não assusta... a gente não vê isso aqui na cidade.

[...]

Tem uma experiência bem legal sobre um pé de pimenta que tem na escola, é uma pimenta grande e ela arde. E uma das implicações da prefeitura quando visitou a gente foi: Tem que tirar esse pé de pimenta! E eu perguntei: Como? Não vai tirar todos os perigos da vida da criança, até porque a convivência com essa planta é algo tão natural pra eles... E deu muito certo, hoje a escola

produz, faz pimenta em compota... O pé de pimenta está lá, a gente nunca tirou. Eles também têm pé de pimenta no terreiro da casa deles. Por isso eles nunca se queimaram com a pimenta (CIRANDA, 2021, 39 anos)

Eu lembro que a gente propôs algumas coisas no remoto, como escrever seu nome com pedra, brincar com pedras, com flores, árvores, trazíamos muito os elementos da natureza. Pra eles era tudo muito comum, porque já é o que eles têm pra brincar, enquanto que a gente precisa criar um cenário para brincar trazendo elementos da natureza com as crianças da cidade, a pedra pra ele, o pau, o graveto é muito comum porque já faz parte do cotidiano, do cenário de vida deles, é com esses elementos que eles brincam (AMARELINHA, 2021, 40 anos).

São perceptíveis, nas experiências relatadas pelas educadoras, os processos constitutivos das identidades e do protagonismo das infâncias camponesas, enfatizando seu pertencimento sociocultural ao campo, o que produz modos próprios de construir suas existências, já que atuam como atores sociais, produtoras de culturas que reinterpretam e reinventam o contexto social, educacional, político e cultural em que vivem. As educadoras compreendem que a vida das crianças do campo é fonte rica de experiências e produção de saberes. É permeada de vivências e brincadeiras, da relação com a terra, com o rio, do ciclo de produção, da relação com os animais e plantas, dos tempos de plantar e colher, de chuva e estiagem, das suas práticas culturais, da sua vida na comunidade. Isso permite às crianças, na interação com o ambiente em que vivem, uma conexão natural com a natureza como uma força que desperta na criança um campo simbólico criador, inventivo e imaginativo.

Outro aspecto que chama atenção no relato sobre as práticas cotidianas infantis, diz respeito à liberdade intrínseca à infância camponesa. As educadoras enfatizam esse aspecto como um diferencial do ambiente camponês que contribui na formação de seres mais criativos, autônomos e inventivos. Segundo a educadora *Cama de Gato* (2021):

[...] a criança do campo goza de muito mais liberdade, criatividade, na hora de brincar; muitas crianças da cidade não têm isso, ficam limitados a brinquedos; se está brincando de carrinho aquilo só pode ser um carrinho, ele não sabe pegar uma caixa e transformar, tem um carrinho (...) a criança do campo já tem isso nela, já é dela, essa criatividade, essa autonomia (CAMA DE GATO, 2021, 39 anos).

O cotidiano, vivenciado pelas crianças e descrito pelas educadoras, revela uma vivência mais livre e repleta de possibilidades de exploração do ambiente, já que a interação com a natureza possibilita à criança explorar e descobrir muito mais o mundo

a sua volta, de diferentes formas, contribuindo para a construção da sua identidade e autoconhecimento.

A educadora *Esconde-Esconde* (2021) refere-se a momentos de muita naturalidade das crianças em situação de convivência com o ambiente, relatando que:

Eles estavam aproveitando a vida, o ambiente, alegria disponível ali naquele momento no parquinho, assim como em outras brincadeiras também, é tanta brincadeira que não dependem de brinquedo... então assim, a questão da liberdade, de aproveitar mesmo o que já é oferecido pela própria natureza, eles valorizam. Quando a gente traz isso na escola eles não estranham. Já é um hábito. (ESCONDE-ESCONDE, 2021, 41 anos)

Essa vivência relatada pelas educadoras mostra o quanto a interação livre estimula o potencial humano e criativo, pois a criança passa a se reconhecer como parte desses espaços naturais, construindo elos de afetividade, mostrando como a realidade do campo pode propiciar estímulo à imaginação e criatividade.

Há uma ênfase dada pelas educadoras, quando caracterizam as infâncias das crianças do campo, referindo-se à formação deste sujeito social que transita nos diferentes espaços fora da escola, revelando uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica do cotidiano e da luta (pela terra, pelo trabalho, alimentação, entre outros). Essas vivências podem ser pensadas como um processo educativo, numa lógica de formação humana em outras situações desvinculadas da escola, mas que também podem ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta, na direção de objetivos mais amplos como o de participação social.

Segundo a educadora *Cama de Gato* (2021), “[...] fora da escola, a criança tem uma relação muito próxima com o cotidiano da comunidade, quando os pais levam para roça, para colheita, para o trabalho do campo”. Nessa vivência cotidiana nos espaços sociais, o jogo simbólico, marca do desenvolvimento das crianças desta faixa etária, revela nas brincadeiras os papéis sociais desempenhados na comunidade; então é comum vê-los “brincar de cavalo, dizer que é vaqueiro, que vai derrubar boi... Você vê as meninas pegar um monte de boneca para dizer que são seus filhos e dizem assim: Mãe, hoje você vai ficar com as minhas filhas porque eu vou para festa”. Vivências sociais por elas simbolicamente representadas em suas brincadeiras de faz-de-conta. No jogo do “faz-de-conta”, as crianças expressam as realidades em que elas convivem, reproduzindo de forma particular o “mundo dos adultos” no qual convivem.

Outros relatos feitos por algumas educadoras apontam a diversidade das infâncias vivenciadas, muitas vezes, no mesmo território, mas que podem ferir os

direitos infantis e que são identificadas no cotidiano da vivência com as crianças na escola e na comunidade.

Elas (educadoras que frequentavam a comunidade à noite) diziam que encontravam todos os meninos pequenos em festas à noite, lá dançando com os pais; de dia tinha cavalgada, de noite a festa, a banda tocando na praça e todo mundo lá junto e misturado, vendo de tudo, dançando de tudo, ouvindo de tudo. (AMARELINHA, 2021, 40 anos)

Aí vem as várias infância, as infâncias noturnas, as crianças cochilam na escola, 8h00, 9h00 e a gente fica imaginando que hora as crianças chegaram da festa que foram com os pais à noite... Porque as crianças também não estão sendo respeitadas nos seus direitos de segurança e outras questões, mas eles participam muito dessa vida adulta (CIRANDA, 2021, 39 anos)

Eu já peguei menino com infestação de piolho, de eu comprar o remédio e botar na cabeça dos 5 irmãos lá na roça, que a mãe era alcoólatra e a gente tinha que cuidar da aprendizagem e do fator físico mesmo, da saúde PULACELA, 202, 38 anos).

Todos estes elementos são substratos para construção do que os autores como COHN (2005), SARMENTO; PINTO (1997), SARMENTO (2002, 2004, 2005, 2007, 2008) denominam de cultura das crianças. Para eles, a cultura das crianças representa “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO; EDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373). Segundo Sarmiento (2005), tais atividades são fruto, em termos culturais, do que os adultos produzem para as crianças e do que elas próprias produzem ao interagirem entre seus pares e com os adultos. Sarmiento (2003) conceitua “culturas da infância” como a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2003, p. 3-4). Tais culturas, segundo ele, sofrem influência da coletividade na qual está inserida a criança, sendo a interação infância/sociedade marcada por “relações desiguais de classe, de gênero e de etnia” (SARMENTO, 2003, p. 8) e produzindo formas diversas de viver as infâncias no intercruzamento destas condições.

As formas distintas de enxergar a infância geram, em que pese a perspectiva hegemônica urbanocêntrica da sociedade atual, uma visão estereotipada do sujeito do campo visto como atrasado, sem acesso a tecnologia ou a bens de consumo, fazendo com que as crianças sofram com esta estigmatização. O fato das crianças terem acesso a bens de consumo, na visão de algumas educadoras, é incompatível com a condição camponesa, como aponta *Batatinha Frita e Pega-Pega*:

Eu não vejo assim o campo muito presente aqui na escola... Eu não consigo visualizar (...) eu sinto isso nas crianças daqui, na família daqui. Como se o campo fosse uma coisa que humilha, algo assim que não valoriza quem ele é... e eu no início senti assim muito impacto porque eu via as crianças daqui igual as crianças da escola particular. (BATATINHA FRITA, 2021)

A começar pelo material escolar deles... A questão do material escolar assim, eu acho que aqui é uma zona rural meio que elitizada. Você vê material, mochila, lancheira, que talvez uma pessoa da cidade não tenha condições de comprar aquilo ali e assim eu acho que assusta a gente entendeu, de certa forma assusta. (PEGA-PEGA, 2021, 43 anos )

O relato da educadora *Batatinha Frita* (2021) revela um imaginário social da infância camponesa. Ela considera que o fato das famílias terem acesso a bens de consumo, de alguma forma, seria uma tentativa de sair da condição de camponês, como se as famílias buscassem um padrão de consumo para transpor estigmatização e subalternização impostas a eles. No relato da educadora *Pega-Pega* (2021), percebemos a ideia de inferioridade social relegada aos sujeitos do campo como um rótulo, causando-lhe certa estranheza quando há um confronto da associação direta que faz sobre as condições de miserabilidade do campo e o não acesso a bens de consumo, fazendo com que ela considere que o Distrito não pudesse ser considerado como campo, uma construção social, histórica, acerca da criança e do território camponês, ao apontar que os sujeitos que ali vivem não se encontram numa condição de pobreza e exclusão social.

Os trechos acima mostram a relevância de uma formação docente que seja capaz de problematizar os estereótipos reproduzidos socialmente, que adentram o ambiente escolar e impactam negativamente na reprodução social do campesinato. Na tessitura da discussão estabelecida nos Círculos Epistemológicos, as discussões foram se constituindo momentos formativos em um movimento de reflexão coletiva sobre suas concepções. A educadora *Cama de Gato* (2021) coloca seu posicionamento, contradizendo a ideia de que a criança camponesa é aquela que sempre estará em situação de pobreza.

Sabe o que é? Essa ideia tá na nossa cabeça... A gente ainda acha que o campo tem que ser assim, entendeu? Não tem que ser desenvolvido, tem que ter aquelas características lá já registradas... Essa é a nossa concepção! Gente aqui é Campo, aqui é distrito, não tem porque excluir Maria Quitéria! É a diversidade, são as características do nosso campo. Nem sempre essa criança que é do Campo não vai ter acesso à tecnologia, mas ela pode ter sim, por que não? Ela tá no mundo! Ele não tem que morar numa casinha de sapê, entendeu? A questão tá aqui na nossa mentalidade, é o nosso estereótipo... Não quer dizer que porque a criança que tá aqui e porque pode ter acesso à mochila, ao Todinho, ao celular, não pode ser excluída da sua identidade camponesa, entende? (CAMA DE GATO, 2021, 39 anos).

Na fala da educadora *Cama de Gato*, nitidamente percebemos como, muitas vezes, a criança do campo é vista como ser do atraso e da falta. Sabemos que, em suas condições concretas de existências, muitos dos seus direitos não são garantidos e que a precariedade de condições é umas das bandeiras da luta do povo camponês. Contudo, devemos combater essa visão estigmatizada que leva à produção de ausências, através dos principais mecanismos que estão no cerne dessas “diferentes lógicas de produção de não existência”, enquanto “todas elas são manifestações da mesma monocultura racional”. (SANTOS, 2002, p. 247).

A lógica anunciada por Santos (2002) está diretamente ligada à subalternização e estigmatização do campo e de seus sujeitos, dos seus saberes, com viés não científico, constituidores de suas identidades. Assim são menosprezados, tratados como ignorantes, seres da invisibilidade e da incapacidade, sempre numa relação subalternizada em relação à cidade. Cabe aqui nos questionar quanto ao conformismo com a falta de dignidade das pessoas do campo, devendo ser a escola do campo uma instituição que traga como uma de suas bases as trajetórias de resistência deste coletivo para nutrir sua proposta pedagógica e a práxis docente.

Tais reflexões nos ajudam a pensar na relação do sujeito urbano com o camponês, normalmente atrelada a uma grande exclusão social, como traz a lógica da classificação social. De acordo com Santos (2002, p. 248), nessa lógica “a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural”. Associar o campo e seus respectivos sujeitos à carência e/ou ausência de conhecimento “verdadeiro”, reforça a imagem de “atrasados” e inferiores, fortalecendo essa estigmatização. Por isso, defendemos a necessidade de construção de novas racionalidades, que valorizem todas as experiências e culturas, ao invés de suprimi-las, como faz a racionalidade hegemônica.

A vivência dos Círculos Epistemológicos enquanto espaços formativos e as discussões estabelecidas pelas participantes da pesquisa se constituíram um espaço de reflexão e reconstrução das compreensões dos conceitos de criança e infância que, certamente, impactaram na necessidade de revisitar concepções, confrontando esta representação estigmatizada, preconceituosa e baseada em posições extremas e comparativas entre o campo e a cidade. Significou, ainda, um espaço de compreensão das crianças e infâncias numa perspectiva de valorizar a dimensão cultural e sociocultural das crianças que habitam no campo e que, coletivamente, junto com suas comunidades, lutam por políticas que estejam vinculadas a sua identidade enquanto ser

histórico que pertence a uma sociedade, discussão que não pode se ausentar da escola. É preciso acreditar que o campo é o lugar onde se constroem e se constituem as relações culturais e modo de vida e que, nesse território, as crianças são sujeitos sociais que vivem suas infâncias de forma diversa, mas particular.

Emergindo das concepções de infâncias e crianças das educadoras, propomos nesta pesquisa, a criação de uma matriz pedagógica referente a estas concepções – crianças e infâncias – por compreendermos que tais concepções apresentam desdobramentos nos interesses formativos, para a construção de saberes necessários a uma prática docente que atenda às crianças pequenas do campo em suas especificidades. As narrativas das educadoras apontaram, assim, que nossa perspectiva de construção desta matriz pedagógica referente às concepções de crianças e infâncias apresenta grande relevância, visto que os relatos produzidos nos Círculos Epistemológicos e aqui apresentados mostraram que, sem conhecer a realidade das crianças, das famílias e da comunidade, os aspectos históricos, geográficos, culturais, organizacionais, da vida doméstica, da saúde, as fontes de trabalho, ocorre um esvaziamento do sentido de criança e infância, que compromete a atuação docente na formação das crianças pequenas do campo. Com isso, concluímos que, sem uma formação específica sobre crianças e infâncias do campo, fica difícil as educadoras compreenderem o que é ser criança do campo, como elas vivem suas infâncias, o que pode refletir decisivamente nos processos formativos direcionados às crianças do campo na Educação Infantil, enfatizando, mais uma vez, a importância desta matriz pedagógica de formação docente.

## **6.2 A infância do lugar: Território e Territorialidades das crianças do campo**

Consideramos que realizar uma aproximação com o debate sobre territórios e territorialidades camponesas é indispensável para entender o significado do que é o campo para a Educação do Campo. Tão importante quanto às discussões pedagógicas que envolvem a Educação do Campo é a discussão sobre o território, as disputas /conflitos de territorialidades, os modos de vida camponês, entre outros.

O modo de vida e a identidade territorial camponesa, que se dão na materialidade das relações sociais no campo, são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, identificar as relações dos territórios/territorialidades

camponesas é de suma importância para a construção de uma concepção teórica, política e ideológica de Educação do Campo, para a compreensão dos seus processos de lutas e conquistas, resistência social, política, econômica e cultural. Essa construção deve permitir a recriação dos territórios camponeses, sua lógica material e simbólica e cultural que dá identidade a cada um dos “campos”, encontrados no Brasil afora.

As informações produzidas nos Círculos Epistemológicos mostram a percepção de algumas educadoras sobre a relação entre as identidades territoriais e as marcas culturais produzidas, constructo das diversidades do campo. Nessa perspectiva a educadora *Amarelinha* afirma que:

A escola atende também um conjunto habitacional, na sede, em Governador Carneiro, que foi feito próximo à área rural. Essas crianças têm uma característica, elas têm a questão do contato com a natureza, mas as casas não tem quintal, não tem tanto contato assim com a vida rural, digamos assim, a maioria dos pais trabalham em Feira de Santana, então, de certa forma, elas têm um perfil mais urbanizado. As crianças que moram no Umbuzeiro, Vera Cruz, que é uma área mais natural, (...) as casas são mais isoladas, têm mais área verde, você percebe que elas têm outro perfil, elas têm mais esse contato. Tem também as crianças da comunidade da Amarela da Brava, que a gente percebe que são crianças mais tímidas, são mais retraídas e tem o pessoal do Mergulho que é o pessoal que mora mais perto das águas; a maioria tem contato com a pesca, são da cultura da pesca do camarão que a família trabalha com isso, então tem outra vivência. Ainda tem outra comunidade da Gamelinha que as pessoas plantam hortaliças. Então a depender da comunidade que ela está inserida ela vai ter um perfil. Então assim, das comunidades mais distantes a gente percebe que o contato da natureza é muito maior. As crianças que moram na sede, a gente percebe uma diferença apesar de terem características que são comuns como os pés descalços, o ir e vir com mais liberdade, uma comunicação mais desenvolvida, mas tem as questões específicas (...). Lá não existe uma cultura única, cada comunidade ela produz basicamente algo diferente da outra (AMARELINHA, 2021, 40 anos).

Este relato traz a percepção da educadora, enfatizando a diversidade dentro de um mesmo grupo social que forma o campo, demarcando as marcas culturais advindas da criação humana, resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza, levando ao estabelecimento dos distintos modos de vida (TARDIN, 2012). Assim, a cultura camponesa se constitui a partir da diversidade de sujeitos sociais e históricos que se constituíram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades em favor da produção de suas existências.

A educadora *Amarelinha* (2021), ainda, ao relatar o trabalho pedagógico desenvolvido no grupo em que atua, enfatiza a importância de superar o currículo

hegemônico que tende a hierarquizar saberes, invisibilizar os modos de ser e produzir conhecimento e cultura das crianças do campo, promovendo experiências formativas em que o território e suas produções simbólicas, políticas, econômicas, socioculturais posicionam-se em lugares mais centrais no currículo escolar. Sobre isso, a educadora *Amarelinha* colabora:

Lá tem projeto que vem falando sobre o distrito, trata de conhecimentos sobre o nosso distrito e aí a pró foi tratar sobre os peixes. As crianças do Mergulho tinham muito mais propriedade pra falar, pra mostrar o que conheciam, como era a questão do camarão... Então, assim, essas crianças eram que praticamente ensinavam os professores! Tem também o projeto Sertão. Quando a gente trabalha sobre as plantas, têm crianças dessa comunidade que conhecem melhor do que o professor né, questão do vaqueiro, da rotina, a depender de onde essa criança está inserida ela vai ter muito mais conhecimentos, vivências, sobre determinados assuntos (AMARELINHA, 2021, 40 anos).

Tal relato evidencia que a educadora considera as marcas das territorialidades das crianças na proposição das experiências curriculares das crianças, considerando como centro do trabalho pedagógico as relações socioculturais estabelecidas no cotidiano das crianças, tirando das margens e valorizando o que é singular na sua produção de cultura, no seu cotidiano, no seu conhecimento.

Ao falar sobre seu cotidiano, as crianças evidenciam as marcas da sua territorialidade através das vivências cotidianas, da interação com a natureza e os demais espaços da comunidade, revelando o desenvolvimento da identidade e do sentimento de pertencimento, quando relatam:

Eu gosto de morar aqui... Eu gosto de brincar no pé de cajá, eu me penduro igual o homem aranha e cato cajá (4 anos).

Aqui tem também pé de goiaba, banana, acerola, tudo lá no meu quintal (4 anos).

Eu gosto de brincar na areia, quando o caminhão chega, eu subo no caminhão e brinco na areia (5 anos).

Essa relação intrínseca das crianças do campo com a natureza revela a importância de evidenciar a Agroecologia na dinâmica das comunidades com o conjunto das dimensões da vida humana social camponesa. Por centrar o conhecimento da vida e suas relações com a natureza e representar um projeto de vida, uma condição para a defesa da vida planetária, é que a Agroecologia também se mostra uma dimensão essencial para a formação continuada de educadores. Em uma perspectiva emancipatória, a Agroecologia deve ser entendida como práxis assumida em sua perspectiva histórica e política, devendo estar contida nas bases da construção do

trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil do Campo. Com isso, os saberes em torno de uma concepção voltada aos processos de reconstrução ecológica e social da agricultura coloca-se em pauta na discussão da formação continuada de educadores do campo, já que a compreensão da Agroecologia como totalidade histórica está presente nos territórios de atuação dos educadores da EIC.

Conhecer as marcas socioculturais a partir do relato das vivências infantis e dos conhecimentos construídos pelas crianças, nessa relação de interação com o seu território, é apontado pelas educadoras como um saber importante ao educador da EIC, na construção de proposições educativas. Essa escuta da criança, tomada pelas educadoras como ponto de partida para construção do trabalho pedagógico, valida a criança como produtora de um saber que contribui para compreensão das suas necessidades e especificidades educativas.

A educadora *Batatinha Frita* (2021) também exemplifica, a partir de recortes da sua práxis pedagógica, como as produções/ações humanas do grupo social, com o qual atua, são levadas em conta na construção das propostas formativas:

Dar uma aula para as nossas crianças sobre frutas da nossa região é espetacular, porque se você apresenta uma fruta típica, eles sabem o que é, o que é umbu, o que é uma goiaba, acerola... eu lembro que no ano passado eu dei uma aula sobre as frutas aqui da região de São José e aí nós pesquisamos e fomos trabalhar com cor e fruta. Eu não coloquei nenhuma fruta que não era da nossa região, mas eu achei que eles não iam conhecer as frutas; bastavam eles verem no cartaz as imagens que eles já diziam que conheciam aquelas frutas. Então ele já tem essa bagagem de muitas coisas... Assim como tem elementos da cultura. Quando você fala sobre o São João, eles conhecem porque aqui, na região deles, o São João é uma festa muito presente, então eles sabem sobre as bandeirolas, as brincadeiras típicas do São João, as comidas, é uma cultura que eles vivenciam no dia a dia... Dizem assim: Mamãe faz bolo de aipim, cozinha amendoim, então assim eles conhecem a culinária do São João, aquela cultura que eles têm contato no dia a dia (BATATINHA FRITA, 2021)

Esses relatos confrontam um trabalho pedagógico que privilegia currículos urbanocêntricos e que se afastam dos interesses, necessidades e realidades das crianças do campo, levando-nos a validar a importância dada à cultura dos educandos na construção dos saberes necessários à educação das crianças pequenas.

Percebemos assim, pelos relatos destas educadoras sobre algumas de suas práticas pedagógicas, que estas concebem a importância do território na construção das proposições formativas das crianças em consonância com o que defende a Educação do Campo. Tal aspecto é fundamental na construção de uma pedagogia a partir das

especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais.

Entre os relatos, também percebemos que, ao revisitar suas concepções e práticas, as educadoras refletem e as problematizam, percebendo de que forma podem valorizar, ainda mais, as produções das culturas infantis de meios populares e oriundos de territórios fora dos grandes centros urbanos. Ao conversarmos sobre alguns aspectos que as educadoras consideram importantes conhecer sobre as crianças e suas famílias para sua atuação na escola de EIC, a educadora *Adoleta* (2021) faz uma descoberta, durante o Círculo Epistemológico, sobre a importância de conhecer melhor a realidade das crianças:

É importante sim, porque quando você vai trabalhar, quando se vai fazer uma sequência didática você pensa no que pode contribuir para ele em relação a região onde mora... as brincadeiras...na minha turminha eu peço a cada 15 dias uma brincadeira de tradição, peço para perguntar para vovó se brincava com essa brincadeira, é fundamental, importantíssimo... essa pesquisa, é importante...(ADOLETA, 2021, 49 anos)

Percebemos, neste relato, a potência formativa, já anunciada por Romão (2006), que os Círculos Epistemológicos podem apresentar. Tal movimento se dá mediado pelo diálogo coletivo fomentador da crítica reflexiva, que pode se transformar em uma metodologia de intervenção, provocando os sujeitos da pesquisa a pensarem sobre ações de intervenção. A proposição de novas possibilidades, que emergem dos próprios participantes da pesquisa, envolve os educadores em um movimento dinâmico que permite a emersão e imersão nas/das temáticas dialogadas, em que cada um vai pronunciando o seu sentir/pensar/agir num movimento permanente. Assim, as educadoras, a partir dos diálogos circulares, movidas pela ação-reflexão-ação, puderam pensar em possibilidades de intervenção na realidade, levantando maneiras de territorializar o currículo da EIC, na medida em que buscam considerar as especificidades e a alteridade das crianças em relação aos aspectos que envolvem a valorização e o reconhecimento da vida e da cultura nos diversos territórios não urbanos.

Santos (2002) nos ajuda a compreender o conceito de território. Ele afirma que “[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas [...]” (2002, p. 9), mas o espaço onde todas as ações humanas acontecem. Assim, considera que o território como espaço onde ocorre a reprodução material e simbólica do ser humano, ou seja, “[...] o território é o lugar em que se desembocam

todas as ações, todas as paixões, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. [...]” (2002, p. 11). Para o autor, o território é o lugar de todos os sujeitos e o espaço de todas as produções/ações humanas. Em suas palavras, “[...] o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (2002, p.11).

A relação que o território guarda com a identidade dos sujeitos que a ele pertencem também é enfatizada por Santos (2002). Para ele, mais do que o território em si, ele deve ser entendido como o território usado, o chão mais a identidade, pois “a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence[...]” (2002, p. 10).

Com isso, compreendemos que o território é uma totalidade complexa formada de relações simultâneas, consonantes e conflituosas, formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. Estes, produzidos de maneira histórica e dialética, são, concomitantemente, produto das relações sociais, bem como, condição para a realização dessas relações sociais.

Consideramos que a perspectiva de leitura da realidade sob o prisma territorial traz muitas contribuições para o entendimento das identidades territoriais que resistem sob o modo de produção capitalista dentro dos mais diversos territórios indígenas, camponeses e quilombolas e podem contribuir para que os educadores da EIC possam construir uma proposta educativa alinhada aos princípios da Educação do Campo. Uma Educação Territorial (FERNANDES, 2008), que está diretamente relacionada com a perspectiva de criação de territórios a partir de uma “lógica camponesa”, onde os povos do campo sejam os sujeitos da produção de suas territorialidades, marcadas pelos seus anseios e necessidades, exigindo uma proposta formativa que assim os reconheça.

Entendemos que toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo cultural, num certo espaço, onde estabelece suas interações sociais e constrói sua identidade; por isso, ao apropriarem-se desses espaços, lugares, reconfiguram-os, reconstruem-os e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades. A esse respeito, Lopes e Vasconcellos (2006) contribuem com nossa perspectiva, considerando que toda criança é criança de um local, da mesma forma que para cada criança do local existe também um lugar de criança, ou seja, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência enquanto criança. Os autores consideram ainda que, ao mesmo tempo, toda criança é criança em alguns locais dentro do próprio local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do

espaço físico para a materialização de suas infâncias. Assim, ao apropriarem-se desses espaços, as crianças os reconfiguram, os reconstróem, apropriam-se de outros, criam suas territorialidades, deixando suas marcas, produzindo “territórios usados” (Lopes; Vasconcellos, 2006).

As produções dialogadas, constituídas nos Círculos Epistemológicos, apontam para a aproximação de um entendimento do território camponês como espaço de vida da criança camponesa, que influencia, de maneira particular, na forma com a qual a criança camponesa se relaciona com a sociedade, permitindo às educadoras identificá-la como um “modo de vida”. A cultura camponesa é aqui entendida como um conjunto de práticas, valores e significados definidos em seu movimento de reprodução, o qual enfrenta oposição de outros grupos ou classes sociais.

O modo de vida é a forma como um determinado grupo social ou comunidade manifesta a sua cultura (MARQUES, 2004, p. 153). Compreendendo que as culturas “[...] têm suas singularidades, seus significados, que se exprimem com suas linguagens, gestos, significados e artefatos próprios, sem, no entanto, ser superiores uma às outras, a não ser por imposição de uma cultura que se faz hegemônica pelas relações de poder” (BATISTA, 2007, p. 187). Portanto, consideramos que as identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo e defendemos uma proposta formativa territorializada, ou seja, que compreenda as especificidades do campo, reconhecendo que o modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo das crianças camponesas.

Eu vejo pelo caminho ainda, que estou sempre atentando para o currículo. Pra mim Educação Infantil do Campo é um momento de aprendizagem que você deve considerar aquilo que está ao redor da criança, que são os elementos do campo, sem perder de vista as outras identidades culturais e geográficas, mas não deixar de ensinar o que é um pertencimento dela; então o que é a Educação Infantil do Campo? Retomo: é você partilhar o conhecimento agregando àquilo que o rodeia sem dicotomizar a identidade dela... Cidade- Campo, Campo-Cidade! (PULA-CELA, 38 anos, 2021)

Apesar deste reconhecimento da importância das marcas da identidade da criança camponesa na territorialização da proposta educativa, proposto pelas participantes da pesquisa, percebemos, entretanto, muitas vezes, nas falas das educadoras, que há uma dificuldade em traduzir esta concepção na proposta educativa, apontando que esta é uma lacuna na formação docente, que influencia na adoção de um currículo urbanocêntrico, que não se aproxima da realidade das crianças camponesas. Nas palavras da educadora

*Batatinha Frita* (2021) é evidenciado que ainda precisamos avançar no conhecimento da realidade da criança camponesa, o que pode ser observado nas palavras da professora.

Eu sinto a ausência desse saber, é o que a gente já falou aqui, falta um estudo da comunidade, de onde vêm essas crianças para que assim nós possamos trabalhar cada região de uma forma que a gente possa se aproximar mais e valorizar mais essas comunidades, para que elas se sintam valorizadas e que valorizem também o local. Esse é um saber importante que a gente não tem conhecimento, não temos esses estudos... E o que é que eu acredito? que a gente costuma trabalhar muito assim, a gente valoriza muito o que a criança traz, o que a criança oferece. Geralmente, além do que já é comum, do que você já falou para todas as crianças da Educação infantil, já é comum... tanto pra zona urbana como pra zona rural, além desse, a gente realmente precisa ter os conhecimentos específicos para Educação do Campo (BATATINHA FRITA, 2021).

A fala da educadora *Batatinha Frita* (2021) revela como é importante considerar a compreensão e o conhecimento a respeito do território camponês, para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo que contribua em seu processo de resistência.

Durante a observação da Roda de Conversa realizada com as crianças da EIC, observamos que elas trazem muitos conhecimentos a respeito dos seus modos de vida, sobre a organização social e econômica de suas famílias, conhecimentos que contribuem para que o educador se aproxime da sua realidade e possa promover propostas pedagógicas alinhadas aos anseios e necessidades das crianças do campo. A experiência observada traduz um esforço e comprometimento da educadora em conhecer e compreender a realidade das crianças, para ofertar experiências educativas próximas de suas vivências. Nesta oportunidade, em que a professora os convida para falarem sobre as atividades profissionais de seus pais, as crianças relatam:

Eu moro com a minha mãe e com meu pai... ele faz escada... (3 anos)  
Meu pai compra brinquedo pra mim, ele consegue dinheiro pra tudo.. minha mãe fica trabalhando na rua; vende abacaxi, ela come também... (4 anos)  
Meu pai trabalha no trabalho da rua, ele vende roupa... minha mãe vende fruta e também compra doce pra vender e os outros doces ela deixa um pouquinho em casa pra gente comer (5 anos)  
Mamãe vende geladinho e chocolate... Eu passeio com minha mamãe e meu papai na rua... A gente compra e papai paga... compra comida, lanche “pra eu” (4 anos).  
Eu também gosto de ir pra casa da minha avó, ela tem um monte de galinha, de comida, cata ovo e vende (5 anos).

O reconhecimento da implicação do território na identidade do sujeito pode ser percebida também quando a educadora *Ciranda* (2021) compartilha sua origem e vivências como sujeito do campo:

[...] eu acho também que implicou diretamente inclusive na minha escolha do lugar de atuação. Eu fiz até os estudos do magistério na escola do campo. E aí eu fui fazer o segundo grau na escola urbana. Quando a professora perguntou, no segundo ano do magistério: Quem quer estagiar na escola da zona rural? Eu disse: Eu! E aí eu fui para um distrito também. Então é bem plantações, rodas, bata do feijão, implica nas minhas escolhas e como eu conduzo a compreensão de alguns conteúdos... Tudo fala comigo diretamente (CIRANDA, 2021, 39 anos).

A educadora *Ciranda* (2021), ao partilhar sobre a sua origem camponesa e trajetória formativa em escolas do campo, reflete como o território camponês, enquanto espaço de vida do sujeito do campo, influencia de maneira particular na construção da sua identidade, impactando também na identidade profissional como educadora do campo, trazendo este fator como decisivo para escolha do local de atuação. Essa identificação, carregada de significados e vivências, interfere diretamente na sua forma de compreensão deste território, de seus sujeitos, de seus modos de vida, de suas especificidades, reconhecendo que o reconhecimento da identidade territorial camponesa das crianças deve ser elemento constituinte do projeto educativo proposto nas escolas de EIC. Esta compreensão, que parte da sua identidade territorial, colabora para aproximar a professora da sua realidade de atuação, especificidades e necessidades formativas das crianças do campo.

Visto a importância de considerar o território e sua relação com a identidade dos sujeitos, trazemos à discussão os processos de nucleação e de fechamento das escolas que geram o deslocamento forçado das crianças para outras localidades, distantes de seus territórios de origem e/ou até mesmo para os grandes centros urbanos. Consideramos que este distanciamento de seu território impacta nocivamente as crianças do campo na sua condição e perspectiva identitária, já que implica no apagamento do pertencimento das crianças com seus territórios, com a sua identidade camponesa, ao adentrarem uma escola urbana que não compreende estas especificidades e invisibiliza estas marcas culturais em seu currículo escolar.

A educação das crianças do campo precisa ser entendida como uma proposta que reconhece e respeita o território dos povos do campo, lugar onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, produzir suas existências, enfim, viver com dignidade. O

campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa infantil, que deve ocupar a centralidade das propostas formativas infantis promovidas pela escola de EIC.

### **6.3 Interesses formativos apontados pelas educadoras da Educação Infantil do Campo**

O objetivo que norteou a discussão desse eixo temático foi a realização de um mapeamento dos interesses de formação, não os encarando como necessidades ou faltas, mas como anseios a partir de autorreflexão das realidades da trajetória formativa de educadoras e dos desafios de sua prática a caminho de uma práxis transformadora (FREIRE, 2005). O mapeamento visa colaborar com proposições de temas para formação continuada de educadores da EIC, configurando uma possibilidade de intervenção na realidade, apontada pelas participantes da pesquisa.

Assim sendo, a partir da aproximação àquelas que constroem seu fazer docente nas classes de Educação Infantil do Campo, conhecemos os desafios por elas enfrentados para construir coletivamente um produto que contribua com seus processos de formação continuada, conectada com suas demandas, em vista a contribuir para uma experiência educativa, na Educação Infantil do Campo, que atenda às especificidades formativas das crianças camponesas, envolvendo e sendo envolvidos pela busca da identificação de demandas de formação continuada.

Acreditando que o levantamento dos interesses formativos dos educadores que atuam neste segmento da educação básica possa ser um caminho para a materialização e fortalecimento da Educação Infantil do Campo, os Círculos Epistemológicos foram constituídos numa tentativa de promover diálogos para ampliar a compreensão em torno da formação dos educadores, discutindo acerca dos saberes necessários à uma atuação docente que possa subsidiar uma prática numa perspectiva transformadora.

Na incursão do diálogo estabelecido nos Círculos Epistemológicos, as participantes da pesquisa, falaram de suas trajetórias a respeito de como se constituíram educadoras da EIC e como chegaram aos seus locais de atuação.

Eu era uma criança campesina, filha da professora, (...) que eu ficava na escola quase os dois turnos. (...) Então, volta e meia eu estava na escola e eu acho que implicou diretamente, inclusive na minha escolha. (CIRANDA, 2021, 39 anos).

No meu caso, foi algo mais voltado para minha necessidade pessoal do que por interesse de trabalhar com a Educação do Campo, então assim quando eu vim trabalhar aqui eu queria ficar no turno matutino na escola que eu já

trabalhava lá na sede, que também era de educação infantil e no turno vespertino aqui... Porque eu tinha necessidade de, à tarde, deixar meus filhos aqui na casa da minha cunhada que mora aqui... (CAMA DE GATO, 2021, 39 anos).

Me desculpe ser sincera, eu não estou aqui porque eu amo! Me preocupo, claro, porque se eu estou inserida no campo eu me preocupo sim, é diferente... agora se você me perguntar se eu estou aqui porque eu vim por esse olhar, não! Eu vim por uma satisfação pessoal e também pela gratificação. No entanto, todas nós aqui, eu falo até por todas nós, ao estarmos inseridas, a gente se preocupa sim (BATATINHA FRITA, 2021)

Eu nem sabia que ganhava mais! Eu disse: Pode me colocar e eu estou aqui... (ADOLETA, 2021, 49 anos).

As educadoras expõem os diferentes caminhos que as fizeram aproximar-se deste campo de atuação e se tornarem educadoras da EIC. Uma das educadoras relata que, por ser oriunda de uma comunidade camponesa, tem uma relação intrínseca com sua identidade enquanto criança camponesa. Isso representou importante critério para escolher seu campo de atuação. As demais educadoras relatam que a escolha se relaciona com as condições de vida de cada uma, pela oferta de vagas restantes na rede para atuação, no momento da convocação em concurso, ou ainda, ao recebimento da gratificação prevista na Lei Complementar 01/94, que dispõe, entre outros, sobre o estatuto, previdência e sistema de carreira dos servidores do município de Feira de Santana. Em seu artigo 307, § 9º, esta legislação define que “O Professor e Especialista em Educação, comprovadamente residentes na Sede deste Município, receberão gratificação de 20% (vinte por cento), quando no exercício dos cargos em outro Distrito” (FEIRA DE SANTANA, 1994).

Quanto à formação inicial das educadoras participantes da pesquisa, embora a lei regulamente que a formação mínima para os profissionais do magistério em nível de Ensino Médio são as escolas normais, onde esses cursos ainda existem, todas as educadoras participantes da pesquisa afirmaram ter como formação mínima o curso de Licenciatura em Pedagogia, seja ele em instituições privadas ou públicas. Destas, 77, 8% declaram ter dado prosseguimento a processos formativos através de cursos de pós-graduação em nível de especialização, o restante são licenciadas em Pedagogia. Ao dialogarmos, durante os Círculos, sobre a formação inicial de cada uma delas, se e como essa formação contribuiu para que hoje fossem educadoras da Educação Infantil do Campo, elas relatam:

Na formação inicial enquanto estudante da UEFS eu não tive essa formação, não ampliou para outras áreas, mas assim a questão do Campo, escola do

Campo né... do campo, também não teve nada em relação a isso. O que eu vim aprendendo a discutir foi depois quando eu fui para a escola do campo (AMARELINHA, 2021, 40 anos).

Na minha formação inicial, se eu não me engano, teve uma disciplina que falava sobre educação do campo, mas foi algo muito raso e superficial e na formação continuada também não tive estudo ou amparo em relação a isso (PETECA, 2021, 27 anos).

É difícil pra o professor que sai da faculdade com uma concepção de trabalho, de trabalhar os conteúdos que foram apreendidos durante a faculdade e chegar na escola e você ter que entender que a realidade não dá para você aplicar o que você saiu da faculdade, achando que você iria trabalhar! (PEGA-PEGA, 2021, 43 anos).

A faculdade não oferece um currículo que me diz como ser professora do campo. Saímos da faculdade e não sabemos diferenciar o que é educação do Campo e uma educação que não é do Campo. Não só pela minha experiência de formação, mas também por conversar comigo colegas, porque a gente sempre troca ideia e eu vejo que a faculdade e ela não te dá bagagem, o currículo é unificado. É como se você sásse da faculdade pra ser professora e a atuação que você vai ter na escola urbana é a mesma que você vai ter na escola do Campo (BOCA DE FORNO, 2021, 41 anos)

A única experiência que eu tive na faculdade foi uma visita que nós fizemos na zona rural de Amélia Rodrigues; mas depois a gente produziu um relatório, não voltou mais lá, não fez mais nada naquela comunidade, escreveu o que a gente encontrou e só foi essa a experiência, a única... então assim, em relação à formação inicial nada... faltou! (BATATINHA FRITA, 2021).

Como podemos perceber, há um esvaziamento nos currículos de formação docente no que diz respeito às necessidades formativas dos educadores que atuam em escolas do campo, uma vez que os sujeitos da pesquisa se posicionam afirmando a necessidade de uma formação específica para este campo de atuação. Como sinaliza Arroyo (2019), os saberes reconhecidos pela academia, que compõem os cursos das Licenciaturas em Pedagogia, não coincidem com os saberes dos movimentos sociais, movimentos que tem cumprido a função histórica de reeducar a própria educação, de reeducar o campo, a sociedade, a política. Reeducar os educadores, as educadoras. Por isso, o autor chama atenção para a necessidade de reeducar também os currículos de formação docente para que os educadores tenham subsídios para compreensão da Educação do Campo, das suas necessidades, da especificidade de seus sujeitos, dos modos de ser, aprender e produzir suas existências.

A partir dos diálogos tecidos entre as educadoras nos Círculos Epistemológicos, foi identificada uma ausência de saberes que deveriam compor a formação inicial, causando uma fragilização na atuação dos educadores da EIC, o que contribui para que os educadores cheguem às escolas do campo sem a compreensão do seu papel frente à

formação das crianças camponesas. Por esse motivo, Arroyo (2015, 2019), problematizando os currículos de formação de educadores, questiona, assim como expressam as inquietações levantadas pelas participantes da pesquisa, se estes currículos que, atualmente, formam os educadores do campo, dão conta de confrontar os saberes hegemônicos da pedagogia, repensando a própria pedagogia, as concepções de educação e a formação de educadores do campo.

Ao problematizarmos a formação inicial dos educadores através dos currículos das licenciaturas, que pouco se comprometem com as diversidades, os diálogos durante a pesquisa de campo, encaminhados pelo interesse da pesquisa, nos levaram à necessidade de dialogar com as experiências de formação continuada das educadoras, visto os relatos unânimes das ausências dos estudos sobre Educação do Campo em sua formação inicial. As educadoras enfatizam que tiveram poucas ou nenhuma oportunidade de refletir sobre o trabalho docente na perspectiva de uma formação comprometida com o processo de humanização, direcionada a uma educação aliada ao projeto de campo e de sociedade, vinculada com os sujeitos do campo e suas lutas.

Falamos de uma proposta de formação atenta às especificidades da atuação dos educadores da EIC, que garanta as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas e possibilite a compreensão mais adequada da realidade dos territórios, criando diversas possibilidades de intervenção na realidade. Desse modo, a formação de educadores para as escolas do campo precisa contribuir com possibilidades de construção de um trabalho docente em diálogo com a dinâmica do campo, no sentido de contribuir com as transformações sociais que os povos do campo tanto necessitam e têm direito.

Concordando com a visão expressa pelas participantes da pesquisa, compreendemos que a formação continuada docente potencializa as ações para a transformação da escola, da sua proposta de educação e da comunidade, pois, além dos conhecimentos pedagógicos, tem o compromisso de trabalhar com conhecimentos que contribuem para a compreensão das diversidades dos territórios das populações do campo. Por isso, afirmamos que a formação do educador poderá contribuir para o fortalecimento de um projeto popular de sociedade e de desenvolvimento contra hegemônicos.

A educadora *Adoleta* (2021) expressa em seu relato: “Aí a formação vem, lhetuca, a ponto de você ser um ser transformador” (ADOLETA, 2021, 49 anos). Com esta fala, ela expressa o potencial que reconhece na formação continuada e seu papel crítico-reflexivo capaz de conduzir a uma práxis transformadora. É unânime o

reconhecimento de todas as participantes da pesquisa sobre a necessidade de uma formação continuada específica para docentes da EIC, como está explícito nos trechos destacados a seguir. Através dos relatos sobre experiências de formação continuada, elas dizem que:

Eu já participei de formações oferecidas pela Secretaria... Acho importante ter uma formação específica para o educador infantil do campo... Quando não há essa formação, a gente fica realmente à margem, a gente não tem essa formação, a gente precisa buscar sozinha (CIRANDA, 2021, 39 anos)

Lá na escola, a gente já fez alguns estudos... Até porque o livro didático, quando eu cheguei na escola, ele era um livro que não tinha relação com o campo, foi escolhido pela diretora do ano anterior. Então isso angustiava a gente um pouco, hoje não, pois fizemos a troca do livro, mas partiu daí os primeiros estudos (AMARELINHA, 2021, 40 anos).

Eu me apoio nas colegas que já têm experiência. Sempre no local de trabalho tem aquela colega que nos ajuda e a coordenação pedagógica, com orientação, na construção do planejamento (PETECA, 2021, 27 anos).

Eu não vejo também as formações terem uma dedicação especial para o professor do Campo, a gente percebe que as formações estão sendo sempre unificadas, generalista (BATATINHA FRITA, 2021).

Eu não tive nenhuma formação específica para o trabalho na educação infantil do campo, estamos carentes (PETECA, 2021, 27 anos).

Nós temos a necessidade dessa formação e desse diálogo com as pessoas que são familiarizadas com o campo (PULA-CELA, 2021, 38 anos).

A formação nunca nos preparou para isso, para mudar o currículo e encaixar a nossa realidade porque às vezes a nossa formação pode dar essa coragem ao professor (CIRANDA, 2021, 39 anos).

Nos trechos acima percebemos a importância que as educadoras dão à formação continuada. Requerem este processo formativo por acreditar na possibilidade da formação subsidiá-las na construção de uma práxis pedagógica para modificar a realidade objetiva e interferir nela, causando transformações em seu entorno e em si mesmas. As participantes da pesquisa perspectivam, ao acessarem a estas oportunidades formativas, a construção de possibilidades de atender as necessidades formativas das crianças do campo. As falas ainda revelam a percepção da ausência de proposições formativas docentes específicas e direcionadas às docentes com atuação na EIC que atentem aos modos de vida das comunidades do campo, à sua cultura e a identidade das crianças, tomando como referência o ambiente cultural, o respeito à história e a cultura desse povo.

As educadoras expressam, ainda, que essa formação ocorre por diferentes fontes, como citadas por elas, provindas do órgão gestor – embora apontam a ausência de uma política de formação, causando descontinuidade nas ações formativas na rede municipal - das necessidades identificadas na própria escola, na troca com seus pares e nas práticas pedagógicas refletidas no cotidiano da sua práxis. Todas estas possibilidades são reconhecidas como importantes e necessárias para mobilizá-las na implementação de transformações na sua prática político-pedagógica e na assunção do seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

As educadoras foram elegendo seus interesses formativos, constructos que subsidiariam a construção de saberes capazes de contribuir com sua atuação na EIC, a partir da constatação da ausência de proposições formativas – sejam elas relativas à formação inicial e, sobretudo, à formação continuada, objeto deste estudo.

Um dos primeiros interesses formativos indicados pelas educadoras é a importância dada à necessidade de se ter clareza da concepção “de Campo”. A educadora *Ciranda* (2021) sinaliza que “[...] algumas escolas, apesar de estarem inseridas no campo, são muito urbanas. Entendo que precisamos entender esse conceito de ‘No e Do Campo’”.

A educadora *Amarelinha* (2021) concorda e reitera que, para além de compreender a concepção de Educação do Campo, faz-se necessário aprofundar conceitos de criança e infância, os quais são bases para uma proposta de formação continuada bem fundamentada. Para a educadora “[...] a gente precisa compreender o que é criança, o que é infância, para perceber o que a gente deve fazer na Educação Infantil do Campo” (AMARELINHA, 2021, 40 anos). Esse é um ponto de concordância com a educadora *Ciranda* (2021) quando afirma que “[...] qualquer material de formação precisa discutir a concepção de criança, de infância; considerando a diversidade, a gente tem que trazer isso da criança camponesa”, ampliando a proposição de formação docente. Essa observação se dá pela necessidade de atentar para as diversidades dos territórios camponeses, sua dinâmica material, simbólica e cultural que dá identidade a cada um dos territórios onde a escola de EIC está inserida, reconhecendo a importância de valorizar as especificidades da territorialidade do campesinato, para conhecer as crianças e suas infâncias na construção de propostas formativas alinhadas aos princípios da Educação do Campo, ou seja uma Educação Territorial (FERNANDES, 2008).

Pautada nos princípios da educação das crianças camponesas, deve-se partir do debruçar-se do educador sobre a vida da comunidade em que a escuta da criança é imprescindível para buscar conhecer sua realidade, vivências, necessidades e interesses, possibilitando conhecê-las e compreendê-las para melhor planejar o trabalho pedagógico. Com isso, a educadora *Ciranda* (2021) afirma que “não há como conhecer a criança sem escutá-la” (CIRANDA, 2021, 39 anos). Ao ponderar sobre essa necessidade, a educadora faz o movimento de construção da práxis, pois reflete sobre sua própria prática, questionando-se sobre seu papel na construção de um ambiente participativo e democrático, em que todos são reconhecidos como sujeitos de direito, sujeito da fala e da escuta, dizendo:

Eu estou refletindo sobre a minha prática, aí eu falo: Será que eu não falei demais? Era para deixar a criança falar, então a criança precisa aprender a falar... a gente aprende a falar, mas não aprende a escutar. A gente tem que ter um capítulo desse né... nessa formação aí, sobre escuta sensível para as crianças (CIRANDA, 2021, 39 anos).

A educadora *Ciranda* (2021) mostra considerar a escuta um saber necessário à prática docente, ao valorizar o exercício democrático da profissão, desencadeando o processo de se constituir como pessoa e como profissional, a partir da perspectiva freireana que defende uma pedagogia voltada para as necessidades e realidades das crianças, pois vê nesse sujeito a capacidade de transformação social, concepção tão importante para o educador do campo. Por isso, as educadoras apontam que, numa proposição formativa direcionada aos docentes da EIC, deve estar previsto espaço para discutir sobre a escuta atenta da criança e a garantia de participação através do falar, construindo uma concepção docente que enxerga a criança como sujeito histórico, social e de direitos. A garantia de participação das crianças, direito constitucional, embora não seja materializado, é um direito conquistado por elas. Estes direitos se efetivam na prática diária, quando se compreende a centralidade que a escuta das crianças deve ocupar nas práticas pedagógicas, buscando ouvir seus desejos, necessidades, opiniões, interesses, opondo-se a práticas escolares que, segundo Silva et al., (2012) enfatizam a autoridade do educador.

A partir da necessidade de escutar e conhecer as crianças e suas marcas identitárias, as educadoras também apontam como um interesse formativo o conhecimento da diversidade dos territórios em que a criança está inserida, partindo do pressuposto de que o território é o lugar de todas as produções/ações humanas em que

as crianças se constituem como sujeitos da produção de suas territorialidades, demarcam seus anseios e necessidades, exigindo assim, que uma proposta de formação docente leve em conta essa perspectiva. Quanto a esse aspecto, as educadoras *Amarelinha* (2021) e *Ciranda* (2021) observam que:

É importante a sensibilização do professor que chega no campo, pra entender que criança é essa, por todas singularidades e especificidades, a questão do pé descalço, do correr, do movimento que pra eles é muito natural e pra a gente da cidade assusta. Então esse olhar sensível que o professor precisa ter quando chega nesse espaço. (AMARELINHA, 2021, 40 anos)

Uma formação docente para nós, professores do campo, tem que envolver saberes que não estão presentes no currículo de formação, mas que são saberes voltados ao conhecimento da comunidade, históricos, geográficos, culturais, econômicos, que é importante para que o professor compreenda, para conhecer o contexto e saber atuar nele (CIRANDA, 2021, 39 anos)

Os relatos destas educadoras mostram a importância de se reconhecer as marcas culturais das crianças, resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza, o que leva ao estabelecimento dos distintos modos de vida (TARDIN, 2012) e os estabelece enquanto diversidades que precisam estar expressas no currículo escolar e, por esse motivo, precisam ter espaço nas proposições de formação continuada de docentes da EIC.

Na percepção da educadora *Ciranda* (2021), fica evidente a importância de respeitar as marcas culturais do território no comportamento das crianças, neste relato:

Observei quando eu cheguei na escola que as crianças camponesas entravam na escola de sandália, mas quando íamos desenvolver atividades do Projeto Horta e eles iam molhar as plantas e até pra brincar, a primeira coisa que eles faziam era abandonar a sandália... e eu mesmo sendo uma criança camponesa, estranhava esse hábito, eu não andava descalça, minha mãe me reclamava, me orientava e eu ficava (...) eu fui percebendo que não era uma ou duas crianças que tinham esse hábito, era a escola inteira que gostava de andar descalça, difícil é achar quem gostava de andar calçado. E aí eu pensei: (...) se na vivência deles eles andam descalços, por que eu ia ignorar isso? (CIRANDA, 2021, 39 anos)

A percepção da educadora *Ciranda* (2021) quanto ao comportamento das crianças em livrar-se das sandálias em vários momentos da rotina escolar, nos leva a refletir que, o fato de retirarem os calçados não se relaciona com uma dificuldade de cumprir regras ou com situações de indisciplina, mas é um impulso natural pelo sentir a terra, necessidade sensorial construída na relação com a natureza, sobretudo com a terra, elemento sagrado, elemento chave de resistência deste povo alicerçado nas territorialidades dos camponeses.

Percebe-se a necessidade de uma formação docente que discuta a importância das marcas das territorialidades para compreensão das crianças, suas formas de se relacionar com o mundo, se expressar e aprender numa escola onde sejam acolhidas e valorizadas em sua diversidade. Esta proposição formativa docente deve atentar para a compreensão das territorialidades, subsidiando os educadores da EIC na construção de um currículo escolar que dê centralidade aos sujeitos e seus modos de ser e produzir conhecimento. É nessa perspectiva que as educadoras *Amarelinha* (2021) e *Ciranda* (2021) trazem suas inquietações, quanto à construção de um currículo e à seleção de saberes e experiências de aprendizagens para as crianças da EIC. A este respeito elas relatam que:

É importante que o professor discuta a parte curricular e, a partir dessa sensibilização do professor, que ele possa compreender em que terreno ele tá pisando. É preciso fazer uma reflexão pra gente pensar nas particularidades dos saberes da minha comunidade (CIRANDA, 2021, 39 anos)

Entender as especificidades que as crianças precisam ter garantidas em seus direitos de aprendizagens, que saberes são esses. (AMARELINHA, 2021, 40 anos)

As educadoras chamam atenção para a oferta de uma formação docente que proponha a superação de um currículo hegemônico, que represente as necessidades de formação das crianças, em atendimento aos seus direitos de aprendizagem e contribuem expressando suas ideias, como destacado abaixo:

Pensando num interesse de formação me veio a questão dos saberes das crianças: o que é necessário? O que é básico? O que a gente está buscando para apresentar para crianças do campo? A gente muitas vezes privilegia no currículo o geral e não busca nada específico da criança do campo, tudo que a gente vê é tudo abrangente, não sei como seria esse caminhar, a formação poderia fazer a gente pelo menos refletir, apontar caminhos (ADOLETA, 2021, 49 anos)

Acredito que uma formação de professores precisa nos ajudar a entender as especificidades das crianças do campo na seleção dos saberes (CIRANDA, 2021, 39 anos)

O professor tem que ter um olhar atento para aquelas crianças, pra perceber o que é essencial pra elas, por exemplo, a gente precisa fazer o trabalho de mapeamento e formação de identidade, por que elas que moram num conjunto residencial e muitas não se identificam como crianças do campo e não sabiam nem a história da comunidade (...). A depender do professor, se não tiver esse olhar, a criança não vai valorizar sua identidade. Hoje a gente sabe que a maioria não tem essa noção, às vezes não consegue perceber que estar no campo é bom, que ele tem direito, que ele tem que buscar o conhecimento, tecnologia, mas não necessariamente precisa sair do local dele, não precisa migrar... Então o professor ter essa percepção, que ele

trabalha em sala, ele tem que ir buscar realmente a referência na comunidade dele; mas se o professor não tivesse a noção, ele simplesmente vai trabalhar tudo que ele vê numa escola urbana e vai jogar lá pro menino do campo também trabalhar, não que não seja importante, a criança precisa ter conhecimento de mundo, mas ela precisa ter acesso realmente as questões da realidade dele (AMARELINHA, 2021, 40 anos)

Nestes destaques, as educadoras sinalizam, enquanto interesse formativo, a reflexão sobre a construção do currículo escolar. Segundo elas, deve-se construir um currículo escolar que confronte a hegemonia de certos saberes em detrimento de outros, em atendimento aos sujeitos aos quais a escola se destina. Assim, caso isso seja uma lacuna formativa docente para as demais educadoras da EIC como é para elas, que este currículo possa combater a criação de uma autoimagem negativa de si mesmas pelas crianças e de sua comunidade, desprezando a bagagem social, histórica e política que possuem, fatores importantes no desenvolvimento da identidade e do sentimento de pertencimento das crianças com seu território. Por isso é importante que, na construção do currículo, seja valorizada a vida camponesa, para que as crianças fortaleçam o sentimento de pertencimento ao lugar de vivência da família.

Além disso, a educadora *Batatinha Frita* (2021) também levanta a necessidade da ampliação dos conhecimentos que as crianças já possuem, oriundas de suas experiências de vida na comunidade.

A formação tem que trazer essa percepção. Que lista de animais eu vou trabalhar? não vou minimizar conteúdo, mas trabalhar os outros, eu vou também trabalhar os animais que tem na região, os animais que eles costumam ver, mas também os que eles não conhecem para ampliar o conhecimento de si e do mundo (BATATINHA FRITA, 2021).

Quanto a isto, Freire (2011) enfatiza a necessidade de construção de novos sentidos pelas crianças do campo, articulando as experiências escolares com essa realidade histórica e social, para a construção da capacidade de "leitura do mundo". O autor propõe que o currículo possa partir do conhecimento específico sem perder de vista a articulação intrínseca com conhecimentos gerais, para não adotar uma visão reducionista de conhecimentos que atravessam as relações entre saberes e conhecimento. Concordamos que os saberes históricos e socialmente acumulados devem ser assegurados às crianças do campo, concebendo, contudo, que aqueles saberes resultantes das práticas sociais e culturais não estão excluídos do que se compreende como conhecimento. Santos (2006), como já foi dito anteriormente, defende o que ele chama de “ecologia de saberes”, a possibilidade de coexistência de diferentes saberes –

populares e científicos - que se somam pela proposição de uma proposta educativa de formação e emancipação humana. Tal perspectiva formativa é contrária à hierarquização de saberes e invisibilização dos modos de ser e produzir conhecimento e cultura das crianças do campo, na busca pela promoção de experiências formativas infantis em que o território e suas produções simbólicas, políticas, econômicas, socioculturais posicionam-se em lugares mais centrais no currículo escolar. Tal perspectiva desbanca o currículo urbanocêntrico que se afasta das realidades das crianças do campo, levando-nos a validar a importância dada à cultura dos educandos na construção dos saberes necessários às crianças pequenas.

Outro elemento que as participantes da pesquisa levantaram como interesse formativo se refere a temas ligados à *sexualidade infantil* das crianças do campo. Este ponto fica bem delineado nos seguintes trechos:

Muitas das crianças do campo são criadas pelos avós, ou por pessoas mais conservadoras que tratam as questões da sexualidade infantil com muito tabu; então o professor tem que estudar para orientar essas famílias, porque quando não se trata a sexualidade fora de preconceitos e tabus a criança quando adulto pode ter traumas/problemas (BATATINHA FRITA, 2021)

Em relação à sexualidade, eu acho necessário sim, tratar em formação continuada com os professores do campo, as crianças e as famílias que moram na cidade têm mais acesso às informações. No campo, eles não têm tanta formação midiática, as crianças convivem mais com pessoas mais velhas, o contato com outras crianças é maior, muitas vezes não passam o dia com os pais, passam grande parte do tempo com vizinhos, então eu acho necessário esse tema ser abordado (PETECA, 2021, 27 anos).

As educadoras apontam este tema como importante para compor uma proposta de formação continuada docente, por considerar que a sexualidade é uma das dimensões da formação humana no âmbito escolar e ainda, por constatar que a sexualidade ainda é tratada pela vigência da reprodução de estereótipos sexuais repressivos. Neste sentido, uma educação emancipatória, princípio da Educação do Campo, implica em libertação, humanização, conscientização, sendo necessário que a prática pedagógica se transforme em práxis, que, segundo Freire (1987), é reflexão e ação do ser humano sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. Desse modo, a escola se qualifica como um dos tempos e espaços da formação humana que precisa incorporar a intencionalidade pedagógica voltada para a educação omnilateral, reconhecendo que a sexualidade é parte constituinte do ser humano, logo necessária na formação humana também na infância.

Muitas vezes a família ou os educadores ignoram as curiosidades das crianças sobre sexualidade ou respondem suas perguntas de forma equivocada e fantasiosa, o que gera a construção de conceitos errôneos, insegurança, tensão e ansiedade. As educadoras reconhecem que há despreparo para conversar com as crianças sobre o tema, quando necessário e, ainda, para conversar com as famílias, principalmente devido à influência de preconceitos sobre o tema, que os adultos carregam de acordo com suas experiências e crenças (SILVA, 2007).

Ainda segundo Silva (2007), a sexualidade está presente desde o nascimento e é ativada pelas relações que o bebê estabelece com os pais e as pessoas que lhe são próximas. Segundo Schindhelm (2011), inicialmente, pelo contato com os pais e, posteriormente, pela interação com as outras pessoas. Na educação infantil, as crianças exploram sua sexualidade por meio das interações e as brincadeiras e é necessário que o educador desta etapa da educação básica tenha em mente que a sexualidade está em tudo e é para todos: crianças, jovens e adultos, sendo impossível excluí-la da sala de aula (OLIVEIRA, 2016).

Para além das questões do desenvolvimento da sexualidade infantil, que já se apresenta como desafio para famílias e educadoras, há que se observar os relatos trazidos por algumas educadoras, configurando-se como situações de violência contra a criança, as quais chegam ao conhecimento da escola. Os educadores acabam sendo integrantes de uma rede de proteção à criança, sendo necessário que orientem as famílias e busquem órgãos de proteção às crianças contra situações de violência desta natureza.

Eu percebia que em uma determinada comunidade tinha realmente muito essa questão com a sexualidade (...), tinha uma casa que, pelo que diziam, tinham relações entre as crianças, crianças pequenas e grandes, teoricamente eram só crianças, a gestão fez a denúncia e o pessoal foi pra averiguar (...) As crianças ficavam muito juntas umas com as outras e aconteciam questões desse tipo, acho que podemos conversar, estudar sobre isso para o professor ter conhecimento, quando acontecem situações como essa, saber como proceder... Já teve casos piores, em relação a abusos. Por isso também é importante o professor saber orientar a criança sobre seu corpo, saber que o outro não pode tocar, e talvez não tenha nada disso na família e essa questão chega na escola e o professor que começa a perceber (...) Mas o professor está preparado pra isso? Pra intervir numa situação dessas, para orientar? Tudo vira tabu, pra família que ninguém conversa, para o professor dependendo da formação também é um tabu; como tratar nessa circunstância como conduzir, como encaminhar? (AMARELINHA, 2021, 40 anos).

A gente só descobriu porque uma criança teve coragem dizer o que estava acontecendo; moravam numa casa pequena sem portas e a criança relatou que ouvia a relação sexual dos pais... É assim, não é algo que é discutido, de

ninguém esclarecer ela, a família não é orientada (CIRANDA, 2021, 39 anos).

A partir dos relatos, observamos que as questões com a sexualidade na EIC vão para além da compreensão do desenvolvimento da sexualidade infantil e formação da família, sendo exigida do educador uma formação que permita condições de atuar como rede de proteção às crianças, no zelo pela garantia de seus direitos e prevenção de situações de violência contra a criança.

Sendo a criança defendida aqui, reiteradamente, como um sujeito de direitos, consideramos que a escola e os educadores não podem negligenciar qualquer situação que coloque a criança do campo em risco ou não atenda seus direitos na integralidade.

A educadora *Ciranda* (2021) chama atenção para a necessidade de uma formação continuada docente que discuta a criança enquanto sujeito político, social, cultural, que deve ser atendida em seus direitos educativos, por meio da dupla função da escola de Educação Infantil que é de cuidar e educar, ilustrando essa necessidade a partir de denúncias de situações vivenciadas por ela na escola, que desqualificam a criança do campo como ser humano, cidadã e sujeito de direitos.

É preciso retomar as funções da educação infantil: cuidar e educar. Isso tem que ser muito bem trabalhado na escola do campo (...). Eu já escutei coisas fortes como se a criança campesina não tivesse direito. Parecia que eles mereciam sempre menos por serem camponeses; então o lanche, uma coisa que me chocou, é que a pessoa que preparava o lanche nesse dia era fruta cortada, ela enfiava a faca e dava um melão, por exemplo, em pedaço de mamão, maçã na boca das crianças, não queria colocar o prato pra não ter que sujar. O professor tem que compreender a criança como portadora de direitos para orientar os funcionários da escola (CIRANDA, 2021, 39 anos).

Nesse ponto, refletimos que a ausência de formação é algo que não atinge apenas os educadores, como também os demais profissionais que atuam em escolas do campo. Essa ausência colabora para que estes profissionais – auxiliares de classe, secretários escolares, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, porteiro, entre outros - também formadores das crianças da EIC, se posicionem contrários aos princípios da Educação do Campo.

Esses posicionamentos, vazios de crítica social, são produtos de ausências de propostas formativas e reforçam uma visão que prevalece na sociedade: uma visão do camponês e do rural como ultrapassado, inferior. Fernandes e Molina (2004) discutem que essa falsa concepção projeta a imagem do espaço urbano como caminho voltado ao

desenvolvimento, tanto para o indivíduo quanto para sociedade, naturalizando a não garantia de direitos relegada aos povos do campo.

Contudo, Segundo Arroyo (2004, p. 17), um projeto de educação básica do campo deve incorporar uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Assim, segundo Ghedini, Janata e Shwemdlar (2010), a escola deve promover uma educação do campo que assume duplo compromisso: o de denunciar o processo histórico de exclusão dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que permeiam a realidade camponesa e o de anunciar os sujeitos do campo como sujeitos históricos, produtores de um saber que se gesta no trabalho, na luta do campo. A concretização desse duplo compromisso pode realmente contribuir com a superação das contradições existentes no campo.

Nos diálogos tecidos durante os Círculos Epistemológicos, uma das educadoras participante da pesquisa se deu conta de mais uma ausência/ lacuna quando se trata da EIC:

Eu estou sendo sincera, se alguém me perguntar um teórico que estuda educação infantil do campo eu não sei (...). Então eu fiquei me perguntando: em que autor eu fundamento a minha prática pedagógica? Em que teórico que se sustenta? Mas não consigo citar um teórico que fala especificamente da educação infantil do campo (CIRANDA, 2021, 39 anos).

Ela se dá conta de que nunca leu e que não conhece teóricos que pesquisam sobre a Educação Infantil do Campo e, como um pedido de socorro, questiona quem são os teóricos que as ajudarão a compreender as demandas de sua atuação, demonstrando que ainda pouco vem sendo produzido e divulgado sobre este campo de pesquisa.

A partir do que foi destacado nesta sessão, não se pode prescindir da necessidade de uma formação continuada específica para subsidiar os educadores da EIC. Assim, concluímos que os processos de formação docente são um componente importante da luta pelo fortalecimento da Educação do Campo e pela garantia do direito à educação das crianças. Este é um aspecto que está para além do atendimento às suas características individuais, envolvendo também a valorização de suas experiências de vida, dos conhecimentos produzidos em suas comunidades e das dimensões sociais, culturais e políticas da infância.

O cenário da Educação Infantil, sobretudo no campo, sinaliza a necessidade de maior aprofundamento sobre o tipo de educação demandada pelas crianças do campo,

cenário que denuncia uma legislação que avançou, visto as conquistas contidas nos documentos legais, mas ainda apresenta uma baixa efetividade. A preocupação está, para além da oferta de vagas, atentando para a consolidação de propostas de formação de educadores assentadas em uma das raízes mais profundas da educação do campo, ou seja, uma educação como uma ação intencional de formação humana emancipatória, que privilegie “o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção crítica, criativa e transformadora na sociedade em que vive” (CALDART, 2019, p.70).

Queremos enfatizar, nesta etapa da educação básica, a importância da atuação do educador/educadora, apontando a necessidade de compreender as diversidades culturais, sociais e econômicas em que a Educação Infantil do campo se insere, “[...] de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas e raciais [...]” (ARROYO, 2007, p. 161), em busca de uma formação de educadores da Educação Infantil do Campo alicerçada “[...] a partir da dinâmica social, política e cultural existentes no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seu direito à terra [...] à educação e à escola” (ARROYO, 2007, p. 161-162). Pelo direito a uma educação em que os seus saberes, sua cultura, seu modo de trabalhar a terra sejam considerados, pautando-se numa concepção em que educação e humanização são termos indicotomizáveis (FREIRE, 2005).

Acreditamos que a luta pela qualidade da educação ofertada às crianças camponesas está relacionado à necessidade de refletir, também, sobre os processos de formação docente em função dos seus interesses, necessidades e, ainda, sobre os processos interativos do exercício do trabalho proveniente dos desafios, demandas, experimentações e diálogo com os pares e as crianças (CÔCO, 2011).

Os sujeitos da pesquisa produziram saberes necessários à construção de soluções para os desafios de suas realidades, apontando perspectivas para a formação continuada de educadores nas especificidades da Educação Infantil do Campo. Assim, as reflexões das educadoras produzidas nos Círculos Epistemológicos inspiraram a construção do produto educacional dessa pesquisa, que se espera ser uma contribuição relevante para a formação continuada dos educadores da EIC.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta seção, reconhecendo a importância da natureza participativa desta pesquisa que resultou em proposições colaborativas, tecidas pelas crianças e educadoras da EIC. Além disso, é essencial evidenciar o olhar para os participantes da pesquisa, sejam educadoras ou crianças, considerando-as como sujeitos históricos, sociais, políticos e produtores de cultura, o que permitiu aproximar-se da sua concretude e de suas realidades específicas, como também a proposição de novas possibilidades pelas próprias educadoras, as quais foram emergindo enquanto protagonistas da pesquisa, envolvendo-as em um movimento dinâmico, que permitiu a emersão e imersão nas/das temáticas geradoras, em que cada uma foi pronunciando o seu sentir/pensar/agir num movimento permanente.

Tal movimento permitiu a realização do mapeamento dos interesses formativos docentes para realidades tão específicas de atuação como a educação das crianças pequenas do campo, aproximação feita a partir de suas perspectivas enquanto atores sociais, emergindo essencialmente das discussões realizadas pelas educadoras participantes da pesquisa.

A análise dos saberes docentes e as perspectivas para a formação continuada de educadores na rede pública municipal de Feira de Santana, nas especificidades da Educação Infantil do Campo, permitiu evidenciar que as educadoras identificam um esvaziamento nos currículos de formação docente no que diz respeito às necessidades formativas dos educadores que atuam em escolas do campo e afirmam a necessidade de uma formação específica para este campo de atuação, em vista de que os educadores da EIC tenham subsídios para compreensão da Educação do Campo, das suas necessidades, da especificidade de seus sujeitos, dos modos de ser, aprender e produzir suas existências.

Essa ausência de saberes apontados pelas educadoras causa uma fragilização em sua atuação, o que contribui para que cheguem às escolas do campo sem a compreensão do seu papel frente à formação das crianças camponesas, fragilizando os princípios fundantes da Educação do Campo, entre eles, a perspectiva de formação e emancipação humana dos sujeitos camponeses.

Acreditamos que o levantamento dos interesses formativos dos educadores que atuam neste segmento da educação básica se constituiu em um caminho para a

materialização e fortalecimento da Educação Infantil do Campo, ampliando a compreensão em torno da formação dos educadores, ao se discutir acerca dos saberes necessários a uma atuação docente que possa subsidiar uma prática numa perspectiva transformadora.

Assim, no reconhecimento da importância de uma proposição específica de formação continuada docente, enfatizamos como alguns dos interesses formativos levantados pelas educadoras da EIC os saberes culturais e territoriais das crianças.

Os achados da pesquisa apontam para o reconhecimento, pelas educadoras, do território como o espaço de todos os sujeitos e de todas as produções/ações humanas e, por ser essa via por onde ocorre toda a reprodução material e simbólica do ser humano, não pode estar ausente dos movimentos de reflexão formativa. Tal aspecto evidencia a necessidade de territorialização do currículo da EIC, na medida em que se faz necessário considerar as especificidades e a alteridade das crianças em relação aos aspectos que envolvem a valorização e o reconhecimento da vida e da cultura nos diversos territórios não urbanos, considerando como centro do trabalho pedagógico as relações socioculturais estabelecidas no cotidiano das crianças, ou seja, o que é singular na sua produção de cultura, no seu cotidiano, no seu conhecimento.

Ainda, pautadas nos princípios da territorialidade, as educadoras que participaram da pesquisa consideraram que, para a compreensão destas marcas culturais e produção de currículos territorializados, o educador da EIC precisa considerar a escuta da criança como via principal para debruçar-se sobre a vida da comunidade, permitindo-lhe conhecer a realidade das infâncias camponesas, vivências, necessidades e interesses, possibilitando conhecê-las e compreendê-las para melhor planejar o trabalho pedagógico.

A sexualidade infantil foi também um tema apontado com ênfase pelas educadoras como um interesse formativo na EIC. Embora reconheçam que este é um tema que causa embaraço para grande maioria das educadoras, compreendem a escola como um espaço privilegiado para sua discussão, imprescindível para subsidiar o trabalho educativo de formação das crianças pequenas, orientação das famílias e, ainda, constituição de uma rede de proteção às crianças do campo contra situações de violência sexual.

Com a mesma relevância que os demais temas de interesse, foram apontados como relevantes para a formação continuada docente na EIC o estudo das bases teóricas que tratam da Educação do Campo, envolvendo suas concepções e princípios, lutas,

conquistas e desafios, como também as bases da Educação Infantil, que se referem ao trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Podemos considerar que o cenário encontrado na produção acadêmica a respeito do objeto de estudo aqui proposto, que revela uma incipiência dos estudos, tem colaborado com a fragilidade/ausência de ações interventivas em favor do fortalecimento da Educação Infantil do Campo, uma vez que não problematiza e investiga questões pertinentes a este campo do conhecimento.

Não podemos deixar de lembrar o contexto desafiador que vivenciamos no desenvolvimento desta pesquisa, referente às limitações interpostas pelo contexto pandêmico e a situação emergencial de saúde pública causada pelo COVID-19, que obrigou as autoridades de saúde a determinar medidas de distanciamento social e, com isso, o fechamento das escolas. Tal cenário exigiu dos educadores uma capacidade adaptativa brusca e urgente na área profissional, quanto ao uso de novas ferramentas, às metodologias de ensino, às dificuldades de acesso das crianças ao ensino remoto, o que gerou uma sobrecarga ao trabalho docente, dificultando a participação dos educadores a outras atividades, incluindo as de pesquisa. Consideramos imprescindível realizar a escuta das crianças nesta pesquisa, compreendendo a criança como sujeito de fala; entretanto, também pelo contexto pandêmico que implicou no fechamento das escolas, a escuta das crianças ficou penalizada. No momento posterior, com a reabertura das escolas, lidamos com alguns desafios para realização desta escuta, que envolveu o respeito pelo período de adaptação das crianças ao ambiente escolar, depois de um longo período de afastamento e, ainda, o cenário de deflagração de greve no município de Feira de Santana pelos educadores da rede municipal, em prol de reivindicações pela melhoria das condições do trabalho pedagógico ofertado pela rede.

Ainda que desenvolvida em um contexto desafiador, enfatizamos a importância desta pesquisa para contribuir com o fortalecimento da luta por uma educação que corresponda ao que almejam os sujeitos do campo, através do levantamento dos interesses formativos dos educadores que atuam neste segmento da educação básica, delineando um caminho para a materialização e fortalecimento da Educação Infantil do Campo. Espera-se que essa experiência possa inspirar outras pesquisas, que aprofundem a escuta das crianças, para ampliar a compreensão em torno da formação dos educadores, na discussão acerca dos saberes necessários à uma atuação docente que possa subsidiar práticas numa perspectiva transformadora.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LCT, 2012.

ARRIBAS, Teresa; et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.103-116.

ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo? IN: **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil / Mônica Castagna Molina, Maria de Fátima Almeida Martins [orgs.], 1. Ed.-Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. IN: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan/mar. 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI; Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**, 2004.

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.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2019.

BARBIER, R A pesquisa-ação. Tradução Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa**. In: JEZINE,

Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). Educação e movimentos sociais: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.

BENJAMIN, C. ELIAS, L. A. **Brasil: crise e destino**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Entrevistas com pensadores brasileiros). BID E INTER-AMERICAN DIALOGUE. Futuro em Risco. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 10.04.2001.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: **Pesquisa Participante: a partilha do saber/** Carlos Rodrigues Brandão. Danilo R. Streck (orgs.). Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

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

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 24 de junho de 2020.

BRASIL. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 05 de agosto de 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009b. 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 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009c, Seção 1, P. 18.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.** Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola,** novembro de 2012. Brasília, 2012b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 02, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019,** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019 - Seção 1, p. 115-119.

BOURDIEU, P. Compreender. In: Pierre Bourdieu, **A miséria do mundo.**(pp. 693-732). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de educação do campo: um guia para estudo. IN: **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil/ Mônica Castagna Molina, Maria de Fátima Almeida Martins [orgs.], 1. Ed. -Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo:** Identidade, e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli. Educação do Campo IN: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil do campo:** aproximações com o cenário do Espírito Santo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Anais eletrônicos.

Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

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

CORSARO, W. A. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças**. Educação Sociedade & Culturas, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1996.

FEIRA DE SANTANA. Lei nº 3651, de 16 de dezembro de 2016. **Plano Municipal de Educação**. Institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-feira-de-santana-ba>. Acesso em 28 de setembro de 2020.

FEIRA DE SANTANA. **Proposta Curricular para Escolas do Campo**. Feira de Santana/ Bahia, 2009.

FEIRA DE SANTANA. **Lei Complementar 01/94**. Dispõe sobre o Estatuto, Previdência e Sistema de Carreira dos Servidores do Município de Feira de Santana e de suas Autarquias e Fundações, 1994.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: NEAD, 2008, p. 39-66. Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 7.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C.. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). Contribuições para a 9ª construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe**. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1987..

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 33ªreimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/?lang=pt>. Acesso em 22 de jun. de 2021.

GABARRÓN, Luis R. LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante? In: **Pesquisa Participante: a partilha do saber/** Carlos Rodrigues Brandão. Danilo R. Streck (orgs.). Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

GATTI, B.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em 21 fev. 2021.

GHEDINI, C. M.; JANATA, N. E.; SCHWEMDLER, S. F. **A educação do campo e a diversidade sociocultural do campesinato**. In: MIRANDA, S. G.; SCHWEMDLER, S. F. *Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Vol. 1, Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

GOVERNO MICHEL TEMER. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Governo\\_Michel\\_Temer&oldid=63583382](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Governo_Michel_Temer&oldid=63583382) >. Acesso em: 14 mai. 2022.

GROUIR, L.H Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** / tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

GUHUR, D. M. P. TONÁ, N. Agroecologia. IN: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAGE, Salomão A. M. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão A. M. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em *Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>. Acesso em 22 de jun. de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (). Banco de Dados Agregados do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOVATTI, Renata Rocha Grola. Docência e formação na educação infantil do campo: dizeres docentes. 2014. 195 f. 2014, 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória, 2014.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARQUES, Marta Inês Medeiro. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p. 145-164.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In Antunes, Ricardo (ORG.) A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica C. ANTUNES-ROCHA, **Maria Isabel Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 18 de agosto de 2015

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo-UFMG. In: ANTUNES ROCHA, M. I. MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-97.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 324-331.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: \_\_\_\_\_.(Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: Porto, 2009. NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. – 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

QVORTRUP, Jens. **Infância enquanto categoria estrutural**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p.631-642, maio/ago. 2010.

ROCHA, Termisia Luiza. Viabilidade da utilização da pesquisa-ação em situações de ensino-aprendizagem. In: Cadernos da FUCAMP, v.11, n.14, p.12-21, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2002. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, vol.6, num.19, set-dez 2006, pp 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acessado em: 19/02/2021.

ROMÃO, J. E. et al. **Círculo epistemológico**: círculo de cultura como metodologia de investigação. Educação & Linguagem, v. 13, p. 173-195, 2006

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: Infâncias do Campo, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013. p. 9-11.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro in Território. Niterói: UFF/AGB. 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777- 813.

SANTOS, Boaventura de Souza.. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **Descendo dos ombros dos gigantes: Sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org). Crítica ao esvaziamento da educação escolar. Salvador: EDUNEB, 2013

SARMENTO, M. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: Sarmento, M. e Cerisara, A. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petropolis, RJ: Vozes, 2008. (p.17-39)

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SENA, Ivânia P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular In: Uchoa, Antonio Marcos da Conceição; Sena, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na educação infantil. Revista Aleph Infâncias. Ano V N° 16. Novembro de 2011.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. Sexualidade começa na infância. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. In: Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562>. Acesso em 21 de jun. de 2021.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7396-oreint-curricpdf&category\\_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7396-oreint-curricpdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 de out. 2020.

SILVA. Isabel Oliveira de. SILVA, Ana Paula Soares da. MARTINS, Aracy Alves. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: **Infâncias do Campo**. SILVA, Isabel de Oliveira e Silva. SILVA, Ana Paula Soares da. MARTINS, Aracy Alves (orgs) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2013.

SILVA, Eugênio Alves da. **As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais**. In: Revista Angolana de Sociologia [OnLine] , 12, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/70> Acesso em out. de 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 450 p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/53917#:~:text=Defendemos%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores,os%20interesses%20da%20classe%20trabalhadora.Acesso> em: 28 de jun. de 2021

TARDIN, José M. Cultura Camponesa. IN: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3677288](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3677288) . Acesso em 07 jan. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS EDUCADORES

Prezado(a) Educador(a),

Convido-o(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo: discussões dialógicas com docentes da rede pública municipal de Feira de Santana”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana Castelo Branco de Santana, sendo desenvolvida no Programa de pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Doutora Idalina Souza Mascarenhas Borghi. O objetivo do estudo é identificar e analisar saberes de docentes da Educação Infantil do Campo na rede pública municipal de Feira de Santana, dialogando sobre perspectivas para a formação continuada de educadores nas especificidades da Educação Infantil do Campo. A pesquisa será realizada, provavelmente, no período de junho a setembro do ano de 2021. O participante contribuirá com a pesquisa através de preenchimento virtual de questionário e participação no Círculo Epistemológico de forma não presencial através do *Google Meet*, também de forma não presencial e virtual. A socialização do questionário tem o objetivo de contribuir para a aproximação do perfil dos educadores e levantar alguns aspectos da realidade de atuação da Educação Infantil do Campo no município de Feira de Santana.

Os Círculos Epistemológicos serão voltados para a compreensão dos saberes mobilizados pelos educadores para subsidiar o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil do Campo e na identificação de demandas de formação continuada para atender as especificidades da Educação Infantil do Campo.

No segundo momento, após estudo e interpretações das informações coletadas a partir dos questionários e Círculos Epistemológicos, nos propomos a *construir um Caderno Temático que contribua com a formação continuada de educadores de Educação Infantil do Campo*, sendo apresentado como o produto da nossa pesquisa. A participação nos encontros virtuais é de suma importância para que o participante possa

avaliar a contribuição desta intervenção no seu processo formativo, bem como possibilitar sua colaboração na avaliação do produto educacional.

Todos os resultados da investigação serão confidenciais e empregados especificamente para elaboração do nosso relatório de pesquisa, produção de artigos, divulgação em revistas e periódicos especializados, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais.

Todos os registros ficarão sob nossa responsabilidade, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes, que assim desejarem, durante todas as fases da pesquisa.

Os dados coletados, serão mantidos em poder e responsabilidade da pesquisadora em arquivo, físico ou digital, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Fotos e vídeos poderão ser produzidos com o objetivo de evidenciar a realização da pesquisa em publicações científicas, caso seja autorizado por você, entretanto será assegurada a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem e não serão divulgadas ou utilizadas para outro fim que não seja o da pesquisa, mantendo esses registros em sigilo e proteção.

Entendemos que, investigar essa questão pode ser um importante caminho para que se possa levantar dados científicos que discutam a formação de educadores da Educação Infantil do Campo, vislumbrando a possibilidades de construção dos saberes docentes que fundamentam o trabalho pedagógico exercido nas escolas de Educação Infantil do Campo, qualificando o papel político e pedagógico das instituições educativas de Educação Infantil para promoção do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos oriundas das comunidades do campo. O estudo mostra-se, portanto, com grande potencial para construção de um conhecimento socialmente relevante.

Neste sentido, *pedimos a sua autorização para utilizar informações coletadas por meio do questionário, transcrever as discussões gravadas em áudio e vídeo durante a realização do Círculo Epistemológico e utilizá-las para construção dos resultados desta pesquisa.* Caso você concorde em participar desta pesquisa, podemos lhe garantir que: (i) nos nossos procedimentos de análise adotaremos medidas para preservar a sua identidade e resguardar a sua privacidade; (ii) não utilizaremos os dados coletados para análise de ações docentes; (iii) ao divulgarmos os resultados do estudo, adotaremos procedimentos que impeçam que você seja identificado(a).

Cabe salientarmos que sua participação na pesquisa não lhe trará nenhum benefício direto, ou seja, não receberá vantagem de qualquer espécie pela sua participação nesta pesquisa. Os benefícios que possa vir a ter serão indiretos, na medida

em que o que aprendermos servirá para desenvolvermos uma compreensão sobre os saberes mobilizados para subsidiar seu trabalho docente na Educação Infantil do Campo que colabore no atendimento das especificidades da formação das crianças camponesas de zero a cinco anos.

A participação no estudo exigirá que você tenha acesso às ferramentas eletrônicas (computador pessoal, notebook ou smartphone) e à internet de sua propriedade para participação nos encontros virtuais para coleta de informações. A colaboração com a pesquisa não acarretará em outros custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional para a sua participação. Você será ressarcido (a) caso haja despesas decorrentes da pesquisa não previstas neste Termo e será indenizado (a) por eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Não deixamos de considerar que toda pesquisa apresenta risco. Nesta, consideramos que o risco eminente é o de uso do seu tempo para preenchimento do questionário e participação nos Círculos Epistemológicos e a possibilidade de que você se sinta desconfortável ou constrangido durante as discussões realizadas durante os Círculos Epistemológicos. Para minimizar estes riscos, serão adotados cuidados para evitar quaisquer desconfortos gerados com a pesquisa, a partir do diálogo entre os participantes, em que o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto e tratará, durante o primeiro encontro, dos acordos éticos ao ressaltar a importância das manifestações individuais, assim como a inexistência de respostas certas, adotando uma perspectiva colaborativa de construção das ideias e discussões baseadas no diálogo e na escuta sensível.

Reiteramos que o questionário poderá ser preenchido de forma assíncrona, no horário que melhor lhe convier, dentro de um prazo adequado, estabelecido anteriormente em acordo entre o grupo de participantes e a pesquisadora. A participação nos Círculos Epistemológicos será realizada de forma não presencial e virtual, agendada antecipadamente dentro do cronograma da pesquisa.

Dentre os benefícios da sua participação nesta pesquisa, destacamos colaborar com a construção de um conhecimento científico de relevância social que contribuirá com a formação continuada de educadores de Educação Infantil do Campo, bem como a construção de conhecimentos que colaborará com o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças das classes de Educação Infantil do Campo.

Será garantido ao convidado, ter acesso aos tópicos que serão abordados nos instrumentos de coleta de informações antes do seu aceite, e após o seu consentimento,

se assim desejar, às questões formuladas nestes instrumentos. Também lhe será assegurado o direito de não responder qualquer questão contida nos instrumentos de coleta de informações.

Caso você dê seu consentimento e, posteriormente mude de ideia, você poderá retirar o consentimento a qualquer momento que assim o desejar, sem que isso lhe traga qualquer sanção.

Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, você pode procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer suas dúvidas.

Você será informado do resultado final do projeto, e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo, entrando em contato com a pesquisadora no telefone fornecido abaixo.

Qualquer dúvida em relação às questões éticas desta pesquisa podem ser esclarecidas pela pesquisadora, caso você deseje maiores informações sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, situado à Rua Rui Barbosa, 710, Amargosa - BA, CEP: 44380-000, com horário de funcionamento de 09:00-12:00 e das 13:00-16:00, telefone: 75- 3621-6850, endereço eletrônico: <https://www2.ufrb.edu.br/cep/>.

Caso você se sinta esclarecido(a) quanto aos procedimentos, riscos e benefícios envolvidos, e concorde em colaborar, na condição de participante da pesquisa, este documento deverá ser:

- *Impresso e assinado no local abaixo reservado e rubricado em todas as páginas que compõem este termo, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido;*
- *Digitalizado, salvando em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e enviando uma cópia para o e-mail do pesquisador para que seja arquivado.*

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora FABIANA CASTELO BRANCO DE SANTANA certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e em caso de dúvidas poderei contatá-la através do telefone (75) 99177-8822. Esta autorização é gratuita, nada tendo a reivindicar por esta participação ou pelo uso do material. Ainda

declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento, tendo-me sido dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Responsável pela pesquisa:

---

Fabiana Castelo Branco de Santana

Participante da pesquisa:

---

Feira de Santana- BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Prezada Secretária \_\_\_\_\_

Secretária de Educação do município de Feira de Santana - Ba.

Eu, Fabiana Castelo Branco de Santana, servidora efetiva da rede municipal de ensino de Feira de Santana, solicito autorização para realizar a pesquisa intitulada: “Formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo: discussões dialógicas com docentes da rede pública municipal de Feira de Santana”. A pesquisa está sob minha responsabilidade, sendo desenvolvida no Programa de pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Doutora Idalina Sousa Mascarenhas Borghi. O objetivo do estudo é *identificar e analisar saberes de docentes da Educação Infantil do Campo na rede pública municipal de Feira de Santana, dialogando sobre perspectivas para a formação continuada de educadores nas especificidades da Educação Infantil do Campo*. A pesquisa de campo será feita por mim, através de preenchimento virtual de questionário e realização de Círculos Epistemológicos de forma não presencial e em ambiente virtual, fazendo uso do *Google Meet*.

Através desta, solicito anuência para realização da pesquisa e, na oportunidade, informo que todas as medidas éticas necessárias para sua realização estão sendo tomadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

---

Fabiana Castelo Branco de Santana

Pesquisadora responsável

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Educador(a),

Convido você a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo: discussões dialógicas com docentes da rede pública municipal de Feira de Santana”. através do preenchimento deste questionário. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana Castelo Branco de Santana, sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Doutora Idalina Souza Mascarenhas Borghi. O estudo objetiva *identificar e analisar saberes de docentes da Educação Infantil do Campo na rede pública municipal de Feira de Santana, dialogando sobre perspectivas para a formação continuada de educadores nas especificidades da Educação Infantil do Campo*. Conto com sua participação respondendo a este questionário. Sua contribuição é fundamental para estabelecermos diálogos sobre a Educação Infantil do Campo e concretização da nossa pesquisa.

Identificação do (a) educador (a)			
Nome:		Idade:	anos
Formação:	<input type="checkbox"/> Não possuo nível superior <input type="checkbox"/> Licenciatura em Pedagogia <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Outra		
Tempo de atuação como professor:	____ anos e ____ meses		
Tipo de ingresso na rede:	<input type="checkbox"/> Por concurso público <input type="checkbox"/> Por concurso temporário (REDA) <input type="checkbox"/> Por contrato de estágio <input type="checkbox"/> Outro. Qual: _____		
Escola em que atua:			
Endereço da escola em que atua:			

A escola em que você atua é:	<input type="checkbox"/> Escola quilombola <input type="checkbox"/> Escola com classes composta por agrupamentos multietários <input type="checkbox"/> Escola com oferta exclusiva de Educação Infantil situada no campo <input type="checkbox"/> Escola com oferta exclusiva de Educação Infantil situada em área urbana <input type="checkbox"/> Escola que oferta além da Educação Infantil, outra etapa da educação básica e que está situada no campo <input type="checkbox"/> Escola que oferta além da Educação Infantil, outra etapa da educação básica e que está situada em área urbana <input type="checkbox"/> Outra: _____
Tempo de atuação como professor:	Nesta escola: ____ anos e ____ meses Em outras escolas de Educação Infantil do Campo: ____ anos e ____ meses Em outros segmentos em escolas do campo: ____ anos e ____ meses Em escolas de Educação Infantil de área urbana: ____ anos e ____ meses Em outros segmentos em escolas de área urbana: ____ anos e ____ meses
Grupo em que atua:	<input type="checkbox"/> Grupo 01 <input type="checkbox"/> Grupo 03 <input type="checkbox"/> Grupo 05 <input type="checkbox"/> Grupo 02 <input type="checkbox"/> Grupo 04
Tem vinculação com organizações ou movimentos sociais do campo?	<input type="checkbox"/> Sim. Há quanto tempo? _____ Descreva seu vínculo? _____ <input type="checkbox"/> Não tenho
Localização das escolas em que estudaram:	Educação Infantil: <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana Ensino Fundamental Séries Iniciais: <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana Ensino Fundamental Séries Finais: <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana Ensino Médio: <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana

	Educação de Jovens e Adultos: ( ) Zona Rural ( ) Zona Urbana
Você reside em comunidades do campo?	( ) Sim, resido na comunidade onde trabalho ( ) Sim, resido em uma comunidade do campo, mas trabalho em uma escola de outra comunidade do campo ( ) Não, resido em área urbana e trabalho em uma escola do campo.
Já atuou em escolas da área urbana?	( ) Sim. Por quanto tempo? _____ ( ) Não
Já atuou em outros segmentos da Educação Básica?	( ) Sim. Qual (is)? _____ ( ) Não
Como ocorreu o seu ingresso na Educação Infantil do Campo?	( ) Escolha pessoal ( ) Convocação em concurso ( ) Indicação de pessoa influente da secretaria ( ) Outros _____
Recebeu formação específica para trabalhar com a Educação Infantil do Campo?	( ) pela Secretaria Municipal de Educação ( ) pela escola em que atua ( ) em curso de extensão universitária ( ) em curso de Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outros
Quanto à estrutura organizacional e oferta de ensino da escola da escola em que atua:	( ) Escola nucleada (pólo e anexos) ( ) Escola não é nucleada
	( ) Escola exclusiva de Educação Infantil ( ) Escola de Ensino Fundamental com Classes de Educação Infantil
Organização das turmas da escola em que atua:	( ) As turmas são organizadas por grupo (G01 ao G05) ( ) As turmas apresentam agrupamentos multietários ( ) Outra. Qual? _____
Transporte escolar das crianças:	Quanto ao uso do transporte escolar: ( ) A maioria das crianças fazem uso do transporte escolar ( ) A maioria das crianças não fazem uso do transporte escolar
	Quanto às condições do transporte escolar: ( ) O transporte escolar apresenta boas condições de uso e

	<p>equipamentos de segurança</p> <p>( ) O transporte escolar não apresenta boas condições de uso nem equipamentos de segurança. Indique quais as condições: _____</p>
--	---

## **APÊNDICE D - EIXOS REFLEXIVOS PARA O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO**

### **I. Criança e Infância:**

- Concepções de criança e infância
- Concepções de criança e infância camponesa

### **II. Educação Infantil do Campo**

- Saberes mobilizados no trabalho pedagógico
- Rotina do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo

### **III. Formação de educadores da Educação Infantil do Campo**

- Formação específica
- Desafios e possibilidades
- Saberes e perspectivas
- Interesses formativos dos educadores da EIC

**APÊNDICE E - PERIÓDICOS DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL INDICADOS PELA ANPED**

Periódico	Endereço eletrônico
Revista Cocar	<a href="https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/index">https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/index</a>
Revista Educação e Emancipação	<a href="http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao">http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao</a>
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	<a href="https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos">https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos</a>
Revista Caderno de Pesquisa	<a href="http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa">http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa</a>
Revista Linguagens, Educação e Sociedade	<a href="https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc">https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc</a>
Revista Educação em Questão	<a href="http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/">http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/</a>
Revista Educação em Debate	<a href="http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/issue/view/68">http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/issue/view/68</a>
Revista EDAPECI	<a href="http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci">http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci</a>
Revista EXITUS	<a href="http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus">http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus</a>
EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação	<a href="https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA">https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA</a>
Revista Práxis Educacional	<a href="https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis">https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis</a>
Revista Holos	<a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS</a>
Revista Debates em Educação	<a href="https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao">https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao</a>
Educação e Contemporaneidade	<a href="https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/539">https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/539</a>
Revista Espaço do Currículo	<a href="https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec">https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec</a>
Revista Educação em Debate	<a href="http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate">http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate</a>
Revista Tempos e	<a href="https://seer.ufs.br/index.php/revtee">https://seer.ufs.br/index.php/revtee</a>

<b>Espaços em Educação</b>	
<b>Revista Clóvis Moura de Humanidades</b>	<a href="https://revistacm.uespi.br/revista/">https://revistacm.uespi.br/revista/</a>
<b>Revista Debates em Educação</b>	<a href="https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/index">https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/index</a>
<b>Revasf - Revista de Educação do Vale do São Francisco</b>	<a href="https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf">https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf</a>
<b>Revista Amazônida</b>	<a href="https://periodicos.ufam.edu.br/amazonida">https://periodicos.ufam.edu.br/amazonida</a>
<b>Revista Labor</b>	<a href="http://www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor">http://www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor</a>
<b>Revista Temas em Educação</b>	<a href="https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo">https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo</a>
<b>Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade</b>	<a href="https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias">https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias</a>
<b>Caderno Aprender</b>	<a href="https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender">https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender</a>
<b>Revista Educação e Formação</b>	<a href="http://seer.uece.br/?journal=Redufor&amp;page=index">http://seer.uece.br/?journal=Redufor&amp;page=index</a>