

## Políticas públicas para Educação Infantil: o que pensam as professoras do Projeto Formoso “A”?

Cândida Maria Santos Daltro Alves<sup>1</sup>, Cíntia Lopes Vieira de Jesus<sup>2</sup>, Rachel de Oliveira<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Departamento de Ciências da Educação (DCIE). Rodovia Ilhéus-Itabuna, Km 16, Salobrinho. Ilhéus - BA. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: candida\_alves@yahoo.com.br*

**RESUMO.** Este artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, cujo objetivo geral foi compreender a importância das políticas públicas específicas da Educação Infantil Campesina, em Bom Jesus da Lapa, Bahia. Para isso, além dos estudos de documentos legais e de pesquisas na área, nos apoiamos na Pesquisa-ação existencial, proposta por Barbier (2007), e em estudos elaborados por Freire (1987), sobre o processo histórico da caminhada do Ser-menos para o Ser-mais. Esta metodologia nos ajudou a compreender os problemas que impedem as professoras do Projeto Formoso “A” chegarem ao Inédito-viável, categoria freireana, que representa a construção de propostas transformadoras. O fato mais relevante foi a invisibilidade e/ou a falta de reconhecimento das especificidades locais, principalmente por parte da Secretaria Municipal de Educação, visto que nem os pressupostos da Educação do Campo, nem da Educação Urbana se ajustam ao ritmo de vida dos povos do Perímetro de Irrigação. Nesta perspectiva, inferimos que as diferenças e semelhanças entre “campo e cidade” estão cada vez mais difusas, sendo necessário repensá-los, para que haja respeito ao processo de formação de professores e ao surgimento de novos modos de construção de infâncias.

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo, Formação de Professores, Políticas Públicas.

## Public policies in Child Education: what do teachers think of the Formoso “A” Project?

**ABSTRACT.** This paper presents a tapestry of the research conducted along the Master’s course at the Graduate Program in Education of the Santa Cruz State University, whose general purpose was to understand the importance of specific public policies in Rural Child Education, in the city of Bom Jesus da Lapa, Bahia. For such, in addition to the studies of legal and research documents in this area, we have been supported by existential Research-Action, proposed by Barbier (2007), and by studies conducted by Freire (1987), about the historical process that goes from Being-Minus to Being-Plus. This methodology helped understand the problems that prevent teachers from the Formoso “A” Project to get to the Unprecedented-viable, which is a Freire’s category representing the construction of transforming proposals. The most remarkable fact was the invisibility and/or the lack of recognition of the local specificities, mainly on the part of the the city’s Education Department, since not even the assumptions of Rural Education, nor Urban Education adjust to the rhythm of the peoples located in the Irrigation Boundaries. According to this perspective, we have implied that the differences and similarities between “rural and urban” are increasing more blurred, and it is necessary to rethink them over, so that the teacher education process can be respected as well as the emergence of new ways of constructing childhood in its plurality.

**Keywords:** Rural Child Education, Teacher Education, Public Policies.

## Políticas públicas en la Educación Infantil: lo que piensan las profesoras del Proyecto Formoso “A”?

**RESUMEN.** Este artículo presenta una parte de la investigación realizada durante el Curso de Maestría, del Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, cuyo objetivo general fue comprender la importancia de las políticas públicas específicas a la Educación Infantil del Campo, en Bom Jesus da Lapa, Bahia. Para eso, además de los estudios de documentos legales y de la investigación en el área, nos basamos en la Investigación-acción existencial, propuesta por Barbier (2007) y en los estudios elaborados por Freire (1987), lo cuales tratan del proceso histórico que va del Ser-menos al Ser-más. Esta metodología nos ayudó a comprender los problemas que impiden que los docentes del Proyecto Formoso “A” alcancen la categoría Inédito-Viable, de Freire, que representa la construcción de propuestas transformadoras. El hecho más relevante fue la invisibilidad y/o la falta de reconocimiento de las especificidades locales, especialmente por parte de la Secretaría Municipal de Educación, ya que ni los presupuestos de la Educación del Campo ni la Educación Urbana se ajustan al ritmo de vida del Perímetro de Irrigación. Desde esta perspectiva, inferimos que las diferencias y similitudes entre “campo y ciudad” se están volviendo más difusas y deben ser repensadas para respetar el proceso de formación docente y la aparición de nuevos modos de construcción de infancias.

**Palabras-clave:** Educación Infantil del Campo, Formación de Profesores, Políticas Públicas.

## **Introdução**

Na atual conjuntura, é preciso considerar o nascimento dos meios legais pelos quais as políticas públicas educacionais são propostas. Desde o seu contexto ao seu objetivo. Assim, nas linhas que seguem, daremos foco às políticas educacionais exclusivas à Educação Infantil (doravante referida apenas como EI) e a uma Educação do Campo de qualidade, bem como da formação dos/das professores/as que lidam com essas realidades.

Nessa perspectiva, apresentamos um recorte da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Santa Cruz, cujo objetivo geral foi compreender a importância das políticas públicas específicas da Educação Infantil do Campo (doravante referida apenas como EIC), segundo o olhar dos/das professores/as do município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Para atingi-lo, adotamos como objetivos específicos: dialogar com professores/as sobre os seus processos de formação; analisar os materiais que subsidiam os/as professores/as no processo de formação e na prática cotidiana, com a intenção de apresentar indícios para a construção de uma Proposta de Orientação que abarque as necessidades presentes na primeira etapa

da Educação no município de Bom Jesus da Lapa.

Assim, organizamos este recorte apresentando o nosso entendimento sobre as Políticas Públicas (doravante referidas apenas como PP) e sobre a Educação do Campo para as crianças com até 06 anos de idade, tendo como suporte metodológico os estudos de Barbier (2007), ao discutir a Pesquisa-ação existencialista. Utilizamos, também, Freire (1987, 1992, 1996), que nos proporcionou a compreensão do que se passa na realidade lapense, de acordo com o grupo de professoras, por meio das categorias descritas na “Pedagogia do Oprimido” que apontam o caminho entre o Ser-menos (distorção histórica) para o Ser-mais (vocação antológica).

## **Compreendendo as Políticas Públicas**

As PP são entendidas, neste trabalho, como o “Estado em ação” (Höfling, 2001), em prol de melhoramentos que atendam a quaisquer cidadãos, independentemente da sua natureza. Políticas pensadas e estruturadas a fim de respeitar os direitos dos cidadãos brasileiros, especificamente no que tange à Educação, enquanto um direito social, ressaltado na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988). Tendo

como intenção discutir acerca do seu conceito, cabe evidenciar que

políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Teixeira, 2002, p. 2).

Nesse viés, é nítido que as PP surgem com o intuito de tornar real, *a priori*, em textos, por meio de documentos oficiais, aquilo que se acredita ser benéfico a um grupo de cidadãos, quando não a todos, pois se tem como pretensão a diminuição das desigualdades que permeiam a sociedade. Diante do exposto e reportando-nos a conflitos oriundos e instigados por grupos de movimentos sociais, desde décadas atrás, cabe respaldo à fala de Höfling (2001), quando aponta o seguinte:

As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. (Höfling, 2001, p. 31).

É evidente que algumas PP não surgem de cima para baixo. O que pode acontecer, muitas vezes, são mobilizações que tendem a desencadear propostas de melhoramento que, após longo processo, possam se efetivar enquanto política pública. Além de Höfling (2001), Molina (2012) reitera a reflexão de que só é possível discutirmos política pública se nos atermos a quatro conceitos, a saber: direito, Estado, movimentos sociais e democracia.

Nesse sentido, é em prol dos direitos das crianças, bem como dos camponeses — ênfase dada neste trabalho — que começam a se pensar em projetos que os atendam, a fim de fazer valer o que lhes é garantido por lei. Assim, quando se afirma que as PP são o “Estado em ação”, quer se dizer que a este cabe agir com o intuito de materializar a efetivação do que versam os programas e políticas pensados em um dado momento.

Por entender direito como algo universal, diferente de regalias e carências específicas de alguém, o mesmo tem validade em quaisquer espaços ou classes sociais. Como bem afirma a filósofa Marilena Chauí (2000, p. 558), “um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. Uma necessidade ou carência é algo particular e específico”. Por isso, é possível afirmar que a Educação, enquanto um direito de todos, passou a ser

questionada, refletida e buscada por aqueles que ainda não usufruíam dos seus benefícios. Desse modo, após organizações de movimentos sociais, nascem as primeiras ideias com a intenção de se repensar a Educação das crianças pequenas e dos camponeses.

Pensar PP que respeitem e garantam a todos o direito à Educação, em uma sociedade cuja cultura e interesses se diferem constantemente, torna-se uma atividade complexa. Contudo, urgente e democraticamente necessária. Para Höfling (2001), ao se analisar as PP, faz-se pertinente e essencial considerar os aspectos sociais que influenciam nos processos de representações, de aceitação, de rejeição e de incorporação das conquistas sociais por parte da sociedade como um todo, visto que nem todas PP serão bem recebidas, a depender do contexto no qual surgem e de como são propostas as suas intervenções. Carvalho (2008) sinaliza que

as políticas sociais constituem um espaço privilegiado de atuação política no (re)desenho do Estado, estabelecendo o vínculo necessário entre conflitos/demandas por direitos e busca de alternativas de emancipação. Sob esse prisma, os movimentos sociais pela definição e implementação de políticas públicas, com suas múltiplas expressões, articulando novas e tradicionais estratégias, constituem-se vias abertas, no confronto com a lógica do

capital mundializado. (Carvalho, 2008, p. 25).

Por fim, o grande problema que se vê, na implementação de políticas públicas educacionais, é a diferença de interesses entre quem as sanciona e quem as cobra, já que, por vezes, um grupo não compartilha das mesmas bases sociais, políticas e filosóficas do outro. Nesse momento, a militância reivindica e luta contra quem ela julga dominadora.

### **Educação do/no Campo e suas implicações na educação das crianças de 0 a 06 anos**

A Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino presente na Educação brasileira, assim como a EI, surge em meio a conflitos e manifestos de movimentos sociais articulados e com ideias que respeitam as suas condições e especificidades. Desse modo, faz-se necessário identificar quem são os sujeitos que vivem no campo. De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu Art. 1º, define populações do campo como

os 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 que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2010, s/p).

Percebe-se que ser camponês não é ser singular. Várias são as culturas que atravessam os espaços campesinos, várias são as características e nuances que permeiam a realidade presente em cada contexto. Assim, ao se pensar no camponês, é indispensável pensar em um sujeito misto e plural, dono de uma riqueza que transcende o mero dizer “cidadão que reside em perímetro não urbano”.

A expressão Educação do Campo, comumente utilizada nos dias atuais, surge em julho de 1997, após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), articulado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desse modo, é preciso partir do conceito de Educação Rural a fim de compreender a gênese da Educação do Campo.

A Educação Rural pode ser entendida como aquela que não considera a conjuntura na qual os homens e as mulheres do campo estão inseridos, aquela que ignora a história de vida de um povo e propõe um contexto desconexo. Isso fica evidente na fala de Hage (2005), quando menciona que a Educação Rural

**se constitui numa ação “compensatória”** — trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem. A educação é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares — Educação supletiva. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. **A educação é tida como um favor e não como um direito!** (Hage, 2005, p. 2, grifos do autor).

Nota-se que os camponeses, na Educação Rural, tem sua realidade desconsiderada e, por isso, lhes são oferecidos resquícios da Educação disponível nas escolas da cidade, em via de regra, de forma inadequada. Fica evidente também que o que chega aos camponeses é algo limitado, apenas com o intuito de suprir as necessidades básicas, sem aprofundar em conhecimentos complexos, como já acontecia na cidade.

Mediante esse descaso, essa negação para com a história dos camponeses, os movimentos populares de luta pela terra, em desacordo com os ideários da Educação Rural, articularam o trabalho produtivo atrelado à Educação escolar, tendo por base a cooperação. Nesse contexto, surge a Educação do Campo, aquela que está inserida em um projeto popular de

sociedade, que respeita e valoriza a dignidade do camponês. Diante disso, fica evidente que a Educação do Campo não compactua com modelos de Educação externos, nem admite interferência em sua práxis (Ribeiro, 2012).

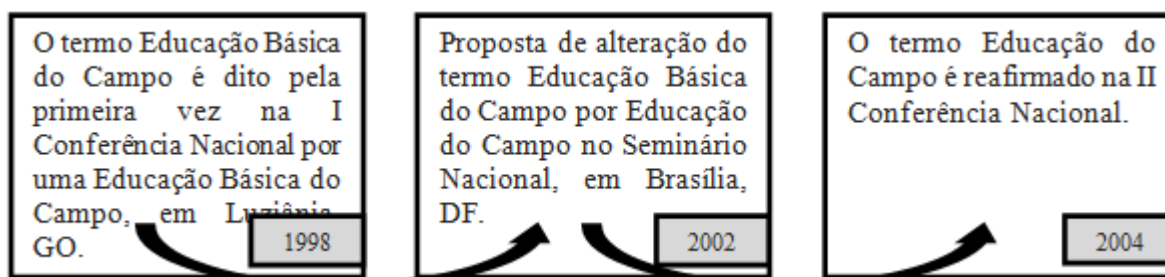
A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que traz em si um histórico de lutas e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Esses eventos surgiram na medida em que a Economia, baseada na agricultura, ia crescendo. Os camponeses, nesse momento, começaram a se organizar em prol de melhores condições de vida e trabalho. Diante disso, Vendramini (2007) afirma que

é preciso compreender que a educação do campo não emerge no

vazio e nem é iniciada das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. (Vendramini, 2007, p. 123).

Os camponeses, enquanto cidadãos de direito, em busca de melhores condições de sobrevivência, desde tempos antigos, articulados em uma política que os respeite e os valorize, realizaram ações que têm se convertido em debates e em documentos legais. A seguir, é possível compreender os três momentos que foram relevantes na constituição de uma Educação que ouve a voz do outro, antes de se consolidar.

Esquema 1 - Consolidação da Educação do Campo.



Fonte: Dados da pesquisa (Jesus, 2018, p. 38).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo vem garantindo, gradativamente, espaço em documentos legais, assim como em debates, a fim de sustentar as suas

raízes, a sua história, o seu processo de construção e reconstrução, partindo da representatividade dos movimentos que a conhecem e a compreendem.

### Educação Infantil do/no Campo: realidade ou utopia?



A Constituição Federal de 1988 não traz nada específico para a Educação formal dos camponeses. Porém, a seguir, pelo que versa no Art. 206, é possível interpretar que os princípios devem ser implementados em instituições urbanas e campesinas. Vejam:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006)

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

*II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*

*III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*

*IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*

*V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;*

*VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*

*VII – garantia de padrão de qualidade;*

*VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Brasil, 1988, p. 123 grifos nossos).*

Destacamos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como uma gestão democrática atrelada a um padrão de qualidade, que são questões, por vezes, incomuns em muitas realidades brasileiras, mesmo depois de três décadas de

implantação da lei nacional. É pertinente salientar que durante décadas foi ofertada aos camponeses a mesma proposta de ensino que aos estudantes da cidade, sem respeitar a sua história, as suas raízes, o seu calendário e as suas crenças, desconsiderando o contexto em que essa proposta de ensino tem se efetivado.

Reportando-nos às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), é viável dizer que a modalidade em foco poucas vezes fora pensada em sua essência; o que se via, e em muitos casos ainda se vê, era a adaptação de documentos, com o intuito de inserir os camponeses no cenário educativo tal qual os demais cidadãos que vivem em área urbana. No entanto, só em adaptar o que já está posto é reafirmar a importância da Educação urbana em relação à Educação campesina, a qual possui uma identidade própria e que difere do cenário urbano.

Diante desse descaso, que tem ocorrido inclusive recentemente, o espaço formal de Educação campesino era um simples cômodo, com ausência de estrutura, conforto e higiene. Lugares, tais como igrejas, salões, galpões, casas grandes, dentre outros, são apenas alguns exemplos de espaços que foram adaptados para implementar a escolarização. Muitos desses lugares não dispõem de recursos

mínimos e dignos para promover a educação escolar para as pessoas. Pensando nisso, cabe lembrar o que asseveram Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 71): “A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve ... A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”.

A partir das reflexões de Arroyo, Caldart e Molina (2004), é possível compreender o quão esquecido esteve o campo e quando se lembram dele é para oferecer aquilo que, certamente, não supre as suas carências. Logo, é uma tarefa urgente e necessária lidar com esse desafio e oferecer a todas as crianças a garantia de seus direitos. Para tanto, não se pode, todavia, apenas adaptar as propostas já pensadas para as crianças do meio urbano, é preciso construir algo que parta da história de vida dos camponeses, algo que atenda as suas expectativas e, principalmente, as suas necessidades. Políticas de flexibilização não contemplarão e nem amenizarão os déficits que os camponeses têm sofrido no que se refere à Educação formal.

Com base nos estudos de Freire (1987, 1992, 1996) acerca da aproximação dos movimentos sociais, atrelados ao

espaço campesino, Streck (2010) conceitua que movimentos

- a) São ações coletivas, com certo nível de organização;
- b) São portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade;
- c) São localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente;
- d) São ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização;
- e) São lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos;
- f) Da atualidade indicam a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica. (Streck, 2010, p. 302).

Os indicadores supracitados nos provocam uma reflexão sobre a importância da militância, da organização de grupos que visam melhorias para o seu povo, levando em consideração o seu lugar, porém sob uma nova perspectiva. Ações coletivas, integradoras e de cunho humano visam o aprimoramento e o melhoramento das condições de vida de um determinado grupo e, paralelamente, oferecem melhores condições de trabalho e permanência em âmbito educacional. Tal movimento costuma ter grande influência nas práticas que se dão nos espaços de Educação, sustentando a sua cultura e ensinando desde cedo a importância de ser camponês, no campo.

Ser camponês e ser criança pequena, paralelamente, é ser um cidadão, por vezes, imperceptível aos olhos do Estado. Por mais que seja de sua responsabilidade a Educação desses sujeitos mirins, ainda há estruturas a serem compreendidas e modificadas. De acordo com Albuquerque e Fernandes (2012, p. 257-258), a história das PP educacionais para as crianças pequenas brasileiras “é marcada pela desigualdade, já que historicamente há diferenças na oferta de EI para as crianças pobres e para as crianças ricas, entre as crianças que vivem no campo e as crianças que vivem na cidade”.

Por fim, diante do exposto, nota-se que a EI possui mais estrutura e qualidade do que a EIC, pois, ainda que lhe seja ofertado um modelo de Educação previamente testado na cidade, suas condições e singularidades não são percebidas devidamente. Portanto, as minorias - crianças do campo e crianças pobres-, historicamente, são vítimas do sistema.

### **Percursos metodológicos**

Para atingir nossos objetivos, optamos por trabalhar com os pressupostos da pesquisa-ação existencialista (P-AE), proposta por Barbier (2007), que diz o seguinte:

A pesquisa-ação não tem que formular a priori, hipóteses e preocupações teóricas, nem de traduzi-las em conceitos operatórios suscetíveis de serem medidos por instrumentos padronizados (questionários, testes). A pesquisa-ação reconhece que o problema, nasce num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (Barbier, 2007, p. 55).

Um dos principais recursos desta metodologia é a reflexão permanente sobre a ação e, para tanto, é necessário de incentivar a participação da população envolvida. Nesta direção, ouvimos e nos aproximamos ao máximo possível dos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Bom Jesus da Lapa – Bahia, bem como das professoras de EI, pertencentes às escolas do campo, situadas no Projeto Formoso “A”, comunidade rural em perímetro de irrigação.

Desde o início, quando apresentamos o projeto à SEMED, vislumbramos os problemas que assolavam o bom desempenho das professoras da EI, em especial das que atuam em escolas do campo. Esta gama de inquietações foi transferida, oportunamente, para o grupo de professoras que se engajou no processo de pesquisa.

Após o contato com os responsáveis pela política educacional do município,

iniciamos o processo de contratualização que, conforme Barbier (2007), refere-se à fase de avaliação do projeto pelas participantes da pesquisa, que ao aceitá-lo se tornam também coautoras. A partir desse entendimento, o grupo foi composto por 12 professoras. Desse modo, realizamos quatro encontros fundamentados na escuta sensível e no diálogo. A escuta sensível é uma das técnicas da P-AE, que “Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação.” (Barbier, 2007, p. 98).

Existe forte conexão entre a escuta sensível e o diálogo proposto por Freire (1987), como a pronúncia do mundo e uma exigência existencial. Freire (1987) e Barbier (2007) são teóricos existencialistas que negam qualquer espécie de determinismo, por acreditarem que somos seres históricos e capazes de superar a distância imposta pelos dominadores entre o Ser-Menos (distorção histórica) e o Ser-Mais (vocação ontológica), tal pensamento fica evidente na obra “Pedagogia do Oprimido” de Freire. O caminho para superação se concretiza quando conseguimos detectar as situações-limites,

transformá-las em atos-limites e chegarmos ao inédito-viável.

As situações-limites são barreiras que aparentam ser intransponíveis. E, para que não se prevaleçam como freios de nossas ações, é preciso transformá-las, por meio do diálogo, em Atos-limites. Nesta perspectiva, os Atos-limites são resultados de desvelamentos que aos poucos transformam as impossibilidades em possibilidades, provocando novos modos de pensar e agir. Já o inédito viável aparece como ápice do processo, surge quando o grupo consegue elaborar propostas que se contrapõem às situações limites. Conforme Freire (1987), o inédito viável aparece:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. A tendência então, dos primeiros, é vislumbrar. (Freire, 1987 p. 60).

Seguindo tais orientações metodológicas, dialogamos com as participantes da pesquisa, buscando escutá-las atentamente e registrando tudo o que foi dito, sempre na perspectiva de se chegar ao Inédito-Viável. Apesar de não chegarmos a essa etapa, conseguimos enxergar as barreiras impostas pelas

situações-limites e compreender que é possível rompê-las.

Todas as situações-limites que surgiram no decorrer dos diálogos foram analisadas e se transformaram em atos-limites. Contudo, o desejo de fazer a mudança acontecer ainda não foi suficiente para modificar a atual situação, uma vez que a transformação não depende apenas de uma parcela do grupo, mas sim de todo

o coletivo, incluindo as pessoas que exercem posições hierárquicas superior ao grupo de professoras.

### Reflexões sobre os diálogos

Apresentamos abaixo dois quadros. O primeiro apresenta a síntese de nosso diálogo com os membros da SEMED e o segundo o diálogo com as professoras.

Quadro 1 - Situações-limites e Atos-limites – Secretaria Municipal de Educação – 2017/2018.

DIALOGOS	SITUAÇÕES-LIMITES	ATOS-LIMITES
II - na SEMED	- Política adotada pelo município; - Material didático da EI, adotado pelo município.	- Inserir no calendário da SEMED, momentos de discussão com educadoras lapenses; - Reorganizar a rotina da EI e repensar o uso ou não de módulos.
III - na SEMED	- Contratação dos docentes que atuam no campo; - Condições psicológicas de alguns profissionais que lidam com crianças da EI.	- Repensar os critérios de contratação dos docentes.
IV - na SEMED	- Condições de trabalho dos educadores do campo que lidam em turmas multisseriadas – onde crianças da EI dividem classe com as crianças do Ensino Fundamental (EF).	- Nuclear as escolas do campo, a fim de aumentar o número de crianças por turma e não haver necessidade de fazer turmas da EI atreladas às turmas do EF.
V - na Escola Municipal Paulo Freire	- Calendário dos diálogos; - Deslocamento das professoras de uma escola para a escola onde se realizaria o encontro.	- Reunião com as diretoras para comunicá-las acerca dos momentos de diálogos, bem como para definir a agenda dos mesmos, previamente; - Elaborar documento assinado pelo secretário de Educação e enviado às escolas do Projeto Formoso “A”, liberando as professoras nos dias de encontro, bem como garantindo seus deslocamentos.

Fonte: Dados da pesquisa (Jesus, 2018, p. 38).

No quadro acima é possível observar as situações-limites e os atos-limites propostos pelos dirigentes da SEMED. Eles parecem reconhecer que é necessário e, talvez, possível romper com as situações-limites que dificultam as ações pedagógicas nos espaços de EI, daquela região. Todavia, outras situações-limites,

que dependem, exclusivamente, do posicionamento desse órgão, aparecem fartamente no diálogo das professoras, conforme indica o Quadro 2, mais adiante.

Conforme aponta Barbier (2007, p. 144-145), “uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo. Somente as

peças ligadas podem por fim afirmá-lo”. Pelo fato de a pesquisadora principal ser um sujeito implicado na pesquisa, é possível afirmar, desde já, que a pesquisa atingiu o seu objetivo. Entretanto, algumas nuances despertaram novas indagações, o que propõe a continuidade do grupo de estudo, mesmo após toda a avaliação e teorização aqui apresentada.

Diante dos registros trazidos no Diário de Itinerância (caderno de registro das atividades), foi possível destacarmos algumas situações-limites, bem como atos-limites, que conduziram as discussões que seguem logo adiante. Nota-se que os

inéditos viáveis não aparecem, por mais que tenhamos sinalizado a sua possível aparição neste recorte da pesquisa, visto que não foram percebidos ao longo dos quatro encontros. Acrescentamos ainda que as Situações-limites e os Atos-limites aqui expostos foram pensados e organizados pelo coletivo. Assim, no quadro abaixo, daremos ênfase às questões que mais estiveram em evidência nos quatro encontros, realizados nas quatro escolas, situadas no Projeto Formoso “A”, com as professoras.

Quadro 2 - Situações-limites e Atos-limites – Grupo de Estudo – 2018.

DIÁLOGOS	SITUAÇÕES-LIMITES	ATOS-LIMITES
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excesso de brincadeiras;</li> <li>- Cobrança dos pais em relação à escolarização das crianças, inclusive as da creche (com até 03 anos idade);</li> <li>- Disparidades na aprendizagem (leitura/escrita) nas instituições públicas e privadas;</li> <li>- Turmas multisseriadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar uma rotina exclusiva para a EIC, que respeite os espaços disponíveis para a sua realização;</li> <li>- Dialogar, frequentemente, com os pais das crianças e esclarecer qual o real objetivo da EI;</li> <li>- Solicitar da SEMED orientações acerca de como proceder na EI, sejam do campo ou da cidade.</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de rotina que respeite as especificidades do campo;</li> <li>- Carência de espaços físicos exclusivos para a EIC, nas escolas do campo;</li> <li>- Turmas multisseriadas;</li> <li>- Medo de perder crianças para escolas vizinhas, visto que transportes escolares de diferentes escolas fazem percursos semelhantes;</li> <li>- Falta de formações que orientem aos professores da EI a lidar com questões voltadas para a sexualidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar uma rotina exclusiva para a EIC, que respeite os espaços disponíveis para a realização da mesma;</li> <li>- Equipar as salas para receber apenas crianças da EI, sem ter que as dividir com outras etapas, nos horários opostos;</li> <li>- Repensar as temáticas discutidas nas formações ofertadas pela SEMED;</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de organização sobre qual documento seguir, durante os planejamentos (Proposta da SEMED, BNCC, Proposta da Moderna);</li> <li>- Módulos adotados pelo SEMED para a EI;</li> <li>- Ausência de Diário de Acompanhamento;</li> <li>- Falta de proximidade/comunicação entre SEMED e professores;</li> <li>- Falta de identidade do povo que habita o Projeto Formoso “A”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar, periodicamente e diretamente com os professores, não apenas com a equipe gestora (os técnicos da SEMED);</li> <li>- Rever a linha de pensamento da SEMED e da editora Moderna e buscar conciliá-las, se possível;</li> <li>- Criar um grupo de <i>WhatsApp</i>, caso não seja possível o diálogo presencial</li> </ul>

		com regularidade;
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de orientação sobre o manuseio do módulo, por parte da SEMED e da coordenação da instituição;</li> <li>- Falta de alinhamento acerca de como organizar o planejamento, por parte da SEMED;</li> <li>- Falta de critérios na seleção dos professores/as da EI, sede e campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar, frequentemente, com a Secretaria Municipal de Educação.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (Jesus, 2018, p. 38).

No decorrer dos diálogos, por vezes, nós nos remetemos à questão que moveu essa pesquisa. Donas de olhares amplos e de uma escuta sensível, as professoras pesquisadoras, bem como a pesquisadora principal, elencaram algumas Situações-limites, seguidas de Atos-limites que, sendo desenvolvidos, conduzirão todos os sujeitos ao Ser-Mais.

Pensar as professoras da EIC como sujeitos históricos e de direitos, inacabados e conscientes, é pensá-las como seres que podem e devem se enxergar diante de quaisquer adversidades, seres que podem ser mais, pelo simples fato de estarem sendo, de estarem em busca do que julgam merecer. Como frisa Freire (1987, p. 75, grifos do autor), a “busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”.

Nesse sentido, durante a teorização e a avaliação dos dados obtidos, no transcorrer dos diálogos, destacamos algumas categorias que o grupo deu mais evidência, como o excesso de brincadeira

nas turmas de EI e as suas consequências, positivas e negativas; a dificuldade em se trabalhar em turmas multisseriadas no campo, independentemente da etapa; o cuidado em conhecer quem são as crianças com as quais temtem lidado e, por fim, sobre a identidade indefinida do Projeto Formoso “A”, enquanto espaço campesino

#### **A Educação Infantil Campesina na perspectiva da SEMED**

Com o intuito de compreender a importância das PP específicas da EIC, em Bom Jesus da Lapa – BA, *a priori*, tivemos a cautela de conviver com as profissionais que guiam tanto a EI como a Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação para, só então, nos dirigirmos às professoras da primeira etapa da Educação Básica, atuantes nas escolas do Projeto Formoso “A”.

Diante de cada experiência vivenciada, ficou evidente que alguns aspectos relevantes se sobressaem, os quais, segundo Freire (1987), podem ser compreendidos como Situações-limite, já que são realidades objetivas e provocam a necessidade de serem pesquisadas.

Assim, durante os momentos em companhia dos profissionais que atuavam na SEMED, em 2017<sup>i</sup>, percebeu-se que muitos são os entraves que acometem a Educação das crianças pequenas residentes no campo. Logo, tomando por base as informações condensadas, referentes ao segundo diálogo, visto que no primeiro não houve resquícios de possíveis barreiras para a execução de ações pensadas para o bom desenvolvimento do planejamento organizado para a EIC, ficou evidente que as dificuldades giram em torno dos seguintes parâmetros:

- Da política adotada pelo município no ano de 2017 — a Pedagogia Histórico-Crítica - Teoria pensada por Saviani (2007), que tece uma crítica tanto à Escola Nova, quanto à Escola Tradicional, já que propõe uma ação pedagógica fundamentada na transformação social;
- Do material didático adotado para as turmas de EI, de cunho modular. O uso de material apostilado compromete o trabalho dos/as professores/as, já que vem com as aulas preestabelecidas e que pouco tem a ver com a realidade campesina. A identidade da criança camponesa não é considerada e, poucas vezes, os profissionais da

EIC têm autonomia para ignorar o material.

Sabe-se que para adotar uma política educacional é de suma importância que todos os sujeitos interessados estejam imersos no contexto escolar, a fim de atingir o objetivo maior de tal proposta. Para tanto, de acordo com a coordenadora pedagógica geral (CPG), os estudos tinham se limitado à equipe da SEMED, ou seja, os/as professores/as que atuavam em salas, na sede e/ou no campo, ainda não haviam usufruído de momentos dedicados, exclusivamente, ao estudo dos princípios que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica.

Ainda de acordo com a CPG, outra questão, que fere os princípios adotados pela Educação lapense, são os materiais didáticos da EI, pois, além de não estarem condizentes com a realidade das crianças lapenses, por vezes, não eram trabalhados de maneira a considerar o contexto no qual se encontram as crianças.

É pertinente afirmar que a inserção da nova política educacional, bem como a adoção do material didático, por parte do município de Bom Jesus da Lapa – BA, ainda não contribui com a transformação do sujeito/criança, pelo fato de o sujeito/adulto não ter tido a oportunidade de conhecer e compreender a sua essência. De acordo com Freire (1987, p. 83):



Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

Ao estarmos cientes da importância do diálogo entre os pares e ao interagirmos com as Coordenadoras de EI, de EC e do Programa Despertar, outros aspectos que nos chamaram a atenção foram:

- Contratação dos docentes que atuam no campo;
- Condições psicológicas de alguns profissionais que lidam com crianças da EI.

De acordo com as profissionais da SEMED, a contratação de professores/as para atuar, seja na sede, seja no campo, partiu de uma análise curricular, na qual o principal critério observado era a formação acadêmica. Segundo a Coordenadora da Educação do Campo (CEC), houve profissionais com excelentes currículos, com graduação e especialização, que não conseguiram desenvolver um bom trabalho. A Coordenadora de Educação Infantil (CEI) ainda nos informou que após denúncias na SEMED, referente a maus tratos de um professor às crianças, providências foram tomadas.

No quarto diálogo, realizado na Secretaria de Educação, com as CEI e a CEC, ficou evidente que a falta de condições de trabalho dos/as professores/as do campo que lidam em turmas multisseriadas - onde crianças da EI dividem a classe, muitas vezes, com as crianças do Ensino Fundamental (EF) -, é um fator determinante para o desrespeito às especificidades de cada idade. Quando questionada acerca dos empecilhos que atravessam à EIC, a CEI relatou o seguinte:

*Eu percebo [empecilho] na questão da estrutura, para receber as crianças, porque assim... mesmo nos Centros de Educação Infantil, falando da sede primeiro, os CEIs na sede, alguns são equipados, mas as salas de aula são lotadas, mesmo que tenha portaria de matrícula, ainda tem essa questão, precisa ampliar em algumas. E a questão da estrutura que eu falo é em relação a coisas essenciais, como a sala de repouso, que só tem em duas, e que mesmo assim foram utilizadas para salas de aula, então, não tem. E também a questão da ventilação e outras coisas que eu vejo que atrapalha, e muito, no pedagógico em si. Os professores reclamam muito. Essa questão da estrutura... algumas coisas que faltam, não são [em] todas as creches, mas na maioria delas. E no campo, principalmente, porque no campo a escola é escola de [Ensino] Fundamental, anos iniciais e anos finais. Tem uma sala para Educação Infantil. (Coordenadora da EI, outubro de 2017).*

Quando instigada sobre as dificuldades que as professoras da EIC

encontram para desenvolver as suas ações, a CEI reportou-se às profissionais da sede, *a priori*, a fim de registrar que, se na cidade há queixas, devido à estrutura física, que impossibilitam o desenrolar de algumas atividades, no campo as queixas são superiores. Uma vez que, no último espaço, não há ambientes pensados exclusivamente para as crianças pequenas, cabendo às professoras improvisar e, por vezes, disputar espaços com outros funcionários que atuam com crianças bem maiores, ou simplesmente se acomodar com o espaço que lhes é oferecido.

Nesse sentido, é cabível considerarmos os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), elaborados em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros. Esses profissionais acreditam que as unidades que atendem à primeira etapa da Educação Básica precisam contemplar as especificidades de cada região, sem ferir os preceitos gerais que regem a EI, no que tange à estrutura do espaço físico, bem como ao seu mobiliário, seja na cidade ou no campo.

A fim de respeitar o documento em pauta, quando aponta as possíveis especificidades de cada região, caberia um olhar direcionado à Educação do Campo, que historicamente sobrevive de projetos

adaptados, sempre como segunda opção. Primeiro, pensa-se na Educação urbana e, depois, em como estendê-la até o campo.

Freire (1996, p. 76) sobre o adaptar sinaliza que “a adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política”, ou seja, silencia-se, provisoriamente, enquanto se estuda a melhor maneira de buscar a mudança em frente de determinada situação. Freire (1996, p. 77, grifos do autor) ainda acrescenta que “no mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”.

No decorrer do diálogo, a coordenadora da EI complementou:

*Na escola do campo, eu percebi também, por parte da gestão, não há aquela... não tem aquela coisa de diferenciar a sala, pelo menos a sala da EI, mesmo estando no espaço que é escola. Então, vai ficando em escanteio, aí fica parecendo que os menininhos estão ali, num lugar que eles são pequeninhos, mas que não é EI. Só estão em uma sala ali para atender a idade deles, mas que não fala muito sobre a questão da EI, inclusive na questão da rotina, por mais que a gente fala, mesmo que não tem como seguir a rotina aqui da sede, mas daria para fazer uma rotina da EI no campo, mesmo assim eu vejo que é complicado por conta do espaço, no campo não tem pátio coberto. O professor ele vai, trabalha com EI de manhã ou de tarde e vai pra outra turma, então ele*

*segue não muito diferente com a EI e as outras turmas que ele atende. Inclusive eu trabalhei no campo, já trabalhei assim, aí com tempo que a gente vai percebendo que a EI precisa de um olhar diferenciado; o professor precisa conhecer, precisa ler os documentos, precisa ter conhecimento para poder fazer diferente. Porque a própria escola, em si, não tem o olhar para a EI que deveria ter* (Coordenadora da EI, outubro de 2017).

Partindo do relato da CEI e considerando o Art. 9 da Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009, p. 99), que versa sobre propostas pedagógicas específicas para a EIC, vê-se que, para as crianças matriculadas em instituições de ensino em comunidades campesinas, há toda uma exigência a ser seguida, há um leque de direitos que deveriam ser atendidos, a fim de lhes garantir uma Educação de qualidade que considerasse as suas especificidades, os seus direitos.

### **Formação de Professoras da EIC e as brincadeiras**

De acordo com o Art. 9 da Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009, p. 99), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Assim, nota-se que a intenção da brincadeira é pensar ações, na EI, que despertem e instiguem a criança a vivenciar experiências que

contribuam para o seu desenvolvimento pleno, por meio de atividades individuais e coletivas, que conduzam à sua superação.

Desse modo, ao refletirmos sobre as angústias de algumas professoras, sobre até onde se pode brincar na Educação Infantil, quais as consequências o brincar pode trazer, ficou evidente que as mesmas temem:

- O olhar dos/as professores/as do Ensino Fundamental I, caso as crianças cheguem na nova etapa sem dominar a leitura de palavras simples, ou pelo menos sem saber escrever o seu nome, visto que se dedicaram mais às brincadeiras, sem intenção de escolarização;
- O olhar dos pais, quando esperam que aos filhos, ao iniciarem a escolarização, sejam apresentados as letras e os números, no primeiro ano escolar.

É preciso considerar as palavras de Wörster (2015, p. 283), quando afirma que “a principal forma de atividade para as crianças é a atividade de brincar. Isso significa que no brincar a criança desenvolve também seus processos mentais mais importantes, preparando a transição para novos e mais elevados níveis de desenvolvimento.”

Logo, para que não haja dúvidas acerca de como e quando brincar, faz-se

necessário pensar uma rotina exclusiva para as turmas de EIC, respeitando as suas singularidades, como a cultura, os espaços disponíveis, bem como a faixa etária, visto que, para essas crianças, são sugeridas modificações em propostas apresentadas às turmas do espaço urbano, que se dão em Centros de Educação Infantil, repletos de ambientes, previamente pensados e organizados para receber crianças pequenas.

Brincar, na EI, não pode e nem deve ser compreendido como um simples passatempo. É durante a brincadeira que a criança compreende aspectos do seu dia a dia, percebe como que se lida em ambientes diversos, bem como passa a reconhecer as extensões do seu corpo. Para a criança camponesa, o brincar ultrapassa a magia do imaginário e, muitas vezes, torna-se uma reprodução das suas origens, da cultura do seu povo. Nesse ínterim, é pertinente afirmar que o brincar é fundamental na infância e contribui na solidificação da cultura camponesa de um povo.

Diante do exposto e no decorrer dos quatro diálogos com as professoras, por vezes, se falava na importância da rotina, com o objetivo de que a SEMED e as equipes gestoras de cada instituição repensassem a organização e disposição de espaços, em muitos casos escassos, nas

escolas do campo. O repensar da organização, durante a elaboração de uma rotina, é de suma importância, pois as instituições de ensino, em foco, não recebem crianças apenas da EI, sendo necessário estender o olhar para as demais faixas etárias a utilizarem tal espaço. Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 95).

a organização do espaço e do tempo da Educação Infantil permite inúmeras criações e composições de atividades do(a) professor(a) com as crianças. Preparar a sala de referência das crianças refletindo sobre como elas utilizarão esse espaço, planejar a rotina considerando quem são as crianças que chegam para a creche/pré-escola, elaborar projetos para serem desenvolvidos considerando os saberes e as ânsias de conhecimento das crianças, bem como as experiências que são importantes para esta etapa da vida... Enfim, aos profissionais da Educação, cabe criar a Educação Infantil do campo por meio de propostas refletidas em torno de aprendizagens significativas. No entanto, nem sempre isso é tarefa fácil.

Ao ressaltar a importância de atender aos direitos legais da criança, enquanto cidadã, faz-se necessário abandonar as propostas pensadas para e por sujeitos urbanos que pouco conhecem a realidade campesina ou qualquer outra realidade que não seja a sua. Freire (1996) ressalta que “mudar é difícil, mas é possível”, e, pensando nisso, surge a necessidade de superar uma situação opressora, por meio

de ações transformadoras, que possibilitem a condução à condição do Ser-Mais.

Enfim, urge a necessidade de se pensar rotinas específicas para a EIC, bem como para a Educação Infantil do Projeto Formoso “A”, destacando os momentos que são singulares às crianças, como o momento do descanso inicial, visto que muitas passam longos períodos dentro do transporte escolar e já chegam à instituição cansadas, ou percorrem longos períodos atravessando rios e/ou estradas empoeiradas, necessitando de um banho. Contudo, para além de um documento organizado - rotina -, o estudo, diretamente com os/as professores/as da EI, é indispensável.

### **Formação de professoras da EIC e as turmas multisseriadas**

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996). É pensando no respeito negado às crianças da EIC e, conseqüentemente, às suas professoras, que educar crianças de até 06 anos de idade, no campo, nem sempre é tarefa simples, visto que muitas vezes elas se encontram em turmas multisseriadas - ora com crianças de 03, 04 e 05 anos juntas, ora dividindo espaço com crianças do Ensino Fundamental.

Ficou evidente que a oferta de turmas multisseriadas, nas escolas do campo, em

Bom Jesus da Lapa, é uma estratégia com o propósito de não negar a nenhum cidadão o direito à Educação, o que não compreende, obrigatoriamente, qualidade. Com o objetivo de diminuir o número de escolas multisseriadas (escolas unidocentes) e de turmas multisseriadas, o município adotou, nos últimos anos, o fechamento de escolas de pequeno porte e optou pela nucleação, com o intuito de aumentar o número de crianças matriculadas em uma mesma instituição de ensino. Outro argumento comumente usado é o de que as turmas multisseriadas não garantem uma boa qualidade na Educação dos estudantes.

Nesse sentido, pelo fato de a incerteza nos acompanhar, cabe a nós, professores/as da EIC, nos atermos às palavras de Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 148): “o trabalho em turmas multietárias exige, portanto, um processo específico de formação continuada e de apoio pedagógico ao professor ou à professora para um bom aproveitamento dos projetos realizados com o grupo de crianças”. É preciso, durante os cursos de formação continuada, discutir acerca das diversas faixas etárias, bem como do desenvolvimento de cada uma delas. Outro ponto relevante que emerge, ao se pensar nas salas que recebem crianças de turmas diversas, são os módulos utilizados por

cada faixa etária, pois não se pode negar a nenhum grupo o foco e a atenção que lhes é de direito.

De acordo com a Professora Maria Eduarda, há certa dificuldade em desenvolver atividades com as crianças da Creche - em sua turma tinha crianças de 02 anos e meio e de 03 anos completos -, pois são módulos diferentes, disponibilizados pela editora. E, devido à estrutura do material, como o tamanho, o formato, a inadequação à EI e o peso, perde-se tempo organizando o material para exploração dos dois grupos (02 anos e meio e 03 anos).

Essa dificuldade seria evitada com a ausência de módulo, visto que a idade das crianças é bem aproximada e o/a professor/a poderia planejar suas atividades de modo a favorecer os dois grupos, sem a obrigação de lidar com um material preestabelecido. Contudo, respeitando a organização do município, crianças com até 2 anos e meio são matriculadas no Maternal I e crianças com 3 anos no Maternal II, cada grupo seguindo uma proposta curricular diferente e, conseqüentemente, material didático diferente.

Com o intuito de não haver negação nem desvio dos objetivos que orientam a Educação Infantil, seja no campo, seja na cidade, é de suma importância discutir tal

temática nos cursos ofertados aos profissionais que lidam em turmas multisseriadas; em nosso caso, naquelas turmas que têm crianças com até 06 anos de idade.

### **Formação de professoras da EIC e as crianças pequenas**

Formar. Reformar. Transformar. Deformar. Muitos têm sido os objetivos dos cursos de formação continuada, porém nem todos são de caráter positivo. Embora todos contribuam e nos guiem na busca pelo Ser-Mais. Para Freire (1996, p. 76), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, para tanto, é preciso sair da nossa zona de conforto e encarar as situações que nos incomodam.

Políticas educacionais são pensadas para as crianças da EI e para as crianças camponesas, mas quem são, de fato, as crianças camponesas? Abaixo é possível traduzirmos uma inquietação que surgiu no decorrer dos diálogos: *quem são as crianças do Projeto Formoso "A"?*

A Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009), em seu Art. 8, no § 3º, faz referência às propostas pedagógicas da EI das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e

indígenas, afirmando que as propostas pedagógicas precisam estar atreladas ao contexto no qual se desenvolve a educação das crianças. Contudo, as crianças do Projeto Formoso “A” não se enquadram em nenhum dos grupos mencionados.

As crianças do Projeto Formoso “A” são filhas de migrantes oriundos de diversas regiões do país, que passam temporadas no perímetro de irrigação, mudando de setor para setor, fazendo morada onde seus pais conseguem trabalhar e estudando em mais de uma escola durante um ano letivo. São filhas de produtores, donos de lotes e, normalmente, residem nas vilas. Percebe-se que as crianças que frequentam a EI no Projeto Formoso “A” possuem histórias de vida e condições financeiras diferentes.

Essa mistura de culturas e esse fato de não criarem raízes - no caso dos peões - fazem da comunidade em discussão um espaço sem identidade definida ou com múltiplas identidades. São vários os sotaques, os gostos culinários e ritmos musicais. Pernambucanos, cearenses, paulistas, cariocas, sul-rio-grandenses, bem como baianos de cidades diversas, compõem o grupo de sujeitos que habitam esse lugar. Essa diversidade também fica evidente em relação à naturalidade das professoras colaboradoras desta pesquisa.

Enfim, para melhor desenvolvimento integral das crianças, torna-se de suma importância respeitar a cultura do outro e, principalmente, considerá-la durante a organização de um documento orientador, a fim de não deixar de assistir a nenhuma singularidade que exista em determinada comunidade.

### **Formação de professoras da EIC e os materiais didáticos/módulos**

Trabalhar em turmas de EI, independentemente do seu contexto, é uma atividade que exige criatividade, tempo para planejamento e recursos que possibilitem a execução do que foi pensado. E isso pode não estar acessível para todos/as os/as professores/as da EI que atuam em instituições públicas em Bom Jesus da Lapa devido à má distribuição/aplicação dos recursos financeiros e da carga horária dos/as profissionais.

As professoras/pesquisadoras desta pesquisa salientaram que os espaços educativos são carentes de brinquedos e de recursos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento integral da criança de até 05 anos de idade. Porém, a fim de sanarem parte desse empecilho, por vezes, recebem doações de materiais, o que lhes facilita o trabalho.

Diante disso, algumas professoras afirmaram que, mesmo fugindo da proposta em que acreditam, já que não condiz com a realidade das crianças camponesas lapenses, o módulo pode ser um bom aliado, pois ele ajuda a ocupar o tempo da criança, visto que a mesma só dispõe de uma sala - diferentemente das crianças dos CEI – que têm a oportunidade de vivenciar experiências na brinquedoteca, no refeitório, no pátio coberto, no pátio aberto, até no banheiro, pois podem frequentá-lo sozinhas. Percebe-se que as professoras enxergam os módulos como um socorro às suas angústias, relativas à falta de recursos. Contudo, segundo Nascimento (2012, p. 73),

os sistemas apostilados praticam um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas, ou seja, dispensa professores e professoras da “responsabilidade de escolher, e do incômodo de experimentar algo diferente do que normalmente se faz” (FORTUNATI, 2009, p. 36). A responsabilidade da formação continuada é, assim, deslocada para o âmbito do privado, muitas vezes, sem qualquer supervisão das redes, visto que o investimento nos SPE abrange também essa modalidade.

A pobreza sinalizada acima se dá pela ausência de autonomia dos professores, quando são treinados para reproduzir o que consta nas

apostilas/módulos sem, muitas vezes, pensar na possibilidade de uma intervenção e/ou reinvenção da temática a ser abordada. É importante ressaltar que a suposta formação continuada, ofertada no pacote para as Secretarias Municipais de Educação, soa como treinamento e repasse de informações, sem a oportunidade de os/as professores/as pensarem sobre as propostas ali contidas, já que não cabe ao profissional refletir, mas sim reproduzir o que lhe foi informado.

Nesse viés, a rotina da escola do campo, que acontece nas turmas de EI, por vezes se limita a atividades desenvolvidas apenas dentro da sala e no intervalo - o que contraria o que acontece na cidade, pois nesse contexto é possível levar o módulo/apostila para outros ambientes, devido à variedade de espaço -, não proporcionando à criança o seu desenvolvimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com o intuito de atender aos preceitos versados pelos sistemas apostilados.

## Considerações

A pesquisa em que resultou este trabalho respeitou os diálogos como ponto de partida, ponto intermediário e ponto de reflexão para uma nova partida, em busca da formação das professoras que, dentro das suas possibilidades, contribuíram para



a organização de ideias que também contribuirão na concretização de um documento que direcione a EI no município em foco, seja na cidade, seja no campo, seja no Projeto Formoso “A”.

Com base nos preceitos que regem uma pedagogia dialógica, a realização dessa pesquisa não teria sido possível e, conseqüentemente, não saberíamos o que, de fato, angustia as professoras da EI do Projeto Formoso “A”. É preciso ressaltar que, embora não se enxerguem em espaço campesino, tampouco urbano, as professoras sentem a necessidade de terem momentos para revisar suas ações e analisar quais documentos devem ser considerados (específicos para a cidade ou para o campo), a fim de garantirem às crianças pequenas uma Educação de qualidade.

É pertinente lembrarmos que o modo como os profissionais da Educação são tratados e/ou ignorados fortalece a falta de avanços na melhoria das formações recebidas, e isso ficou evidente nos diálogos, quando as professoras sinalizavam a ausência de momentos discursivos com a SEMED, da qual recebiam apenas propostas prontas e/ou pensadas com os coordenadores pedagógicos das escolas, os quais nem sempre sabiam repassar as informações obtidas.

Nessa perspectiva, o debate acerca da formação de professores/as da EIC, desenvolvido no Projeto Formoso “A”, nos acordou para outra vertente: a inserção dessa comunidade nas discussões realizadas, principalmente pela SEMED, visto que nem a Educação do Campo nem a Educação Urbana enquadram-se no ritmo de vida social e cultural dos povos do Perímetro de Irrigação.

Diante da teorização e da avaliação dos dados, ficou perceptível que o município não possui um calendário de formações continuadas, com intervalos curtos, que dê certo conforto aos professores da EI e da EIC. Também ficou nítido que os materiais, que poderiam ser tomados como suportes - o Plano Anual e os módulos -, chegaram às instituições de ensino em meados do ano letivo, mas sem orientações para quem, de fato, seria interessante, nesse caso, os/as professores/as. Todavia, as poucas orientações foram compartilhadas somente com os/as coordenadores/as pedagógicos das instituições. Além disso, o diário de classe/acompanhamento também não foi entregue.

Outra questão que ascendeu, no decorrer dos diálogos, foi a falta de discussões corriqueiras - como o brincar, a sexualidade, a rotina, a organização dos espaços - nos momentos em que

acontecem encontros entre os/as professores/as e os/as representantes da SEMED. Esses encontros, por vezes, servem apenas para repassar informações, ou seja, a dinâmica difere de uma proposta dialógica.

Por fim, com o intuito de sanar e/ou amenizar as intempéries que têm cercado as professoras da EI do Projeto Formoso “A”, o grupo chegou à conclusão que precisa:

- Pensar e construir uma rotina específica para as escolas que recebem crianças da Educação Infantil, independentemente do contexto em que estão inseridas;
- Pensar e construir um documento orientador, específico da EI, que respeite cada uma das singularidades do município de Bom Jesus da Lapa – BA, desde os Centros de Educação Infantil, sede, às escolas situadas em espaços não urbanos.

Nesse viés, como esta pesquisa partiu dos princípios de uma pesquisa-ação existencialista e é fruto de um Mestrado Profissional, segundo as professoras pesquisadoras, o melhor produto a ser compartilhado aqui é a vontade de divulgar o quão especial e específico é o Projeto Formoso “A”, que não se encaixa em Educação urbana nem campesina, informação nunca antes pensada pelas

professoras, mas que agora faz sentido, já que foi possível rever as suas práticas, seja em sala de referência, seja nos cursos de formação continuada.

## Referências

Albuquerque, S. S., & Fernandes, C. V. (2012). Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. In M. C. S. Barbosa et al. (Orgs.). *Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo* (pp. 255-289). Porto Alegre: Evangraf.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Org.). (2004). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro.

*Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro).

Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=13800&Itemid](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&Itemid)

Brasil. (2006). *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília.

Brasil. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política

de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília. Recuperado de [www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)

Carvalho, A. M. P. (2008). Luta por Direitos e a Afirmação das Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo. *Revista de Ciências Sociais*, 39(1), 16-26.

Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Hage, S. (2005). *A Importância da Articulação da Identidade e pela Educação do Campo na Construção da Identidade e pela Luta da Educação do Campo*. Texto apresentado no I Encontro de Formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, Bragança.

Höfling, E. M. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, (55), 30-41. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

Jesus, C. L. V. (2018). *A Formação das Professoras da Educação Infantil Campesina no Município de Bom Jesus da Lapa – BA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.

Molina, M. C. (2012) Políticas Públicas. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 587-596). Rio de

Janeiro: Escola Politécnica de Saúde; Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular.

Nascimento, M. L. B. P. (2012). As Políticas Públicas de Educação Infantil e a Utilização de Sistemas Apostilados no Cotidiano de Creches e Pré-Escolas Públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 59-80. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100004>

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 295-301). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Saviani, D. (2007). *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Silva, A. P. S., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez.

Streck, D. R. (2010) Entre Emancipação e Regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 300-310. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200007>

Teixeira, E. C. (2012). *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. Recuperado de: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)

Vendramini, C. R. (2007). Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 121-135. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200002>

Wörster, W. (2015). Brincar como Espaço de Possibilidades. In Foerster, E., Côco, V., & Schutz-Foerster, G. M. (Orgs.). *Educação do Campo e Infâncias* (pp. 277-287). Curitiba: CRV.  
<https://doi.org/10.24824/978854440314.3>

<sup>i</sup> Dos cinco colaboradores que atuavam na SEMED em 2017, o secretário, a coordenadora de EI, da EC, do Programa Despertar e a coordenadora pedagógica geral, apenas a última permaneceu no cargo, em 2018.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 15/01/2019  
Aprovado em: 08/07/2019  
Publicado em: 27/08/2020

Received on January 15th, 2018  
Accepted on July 08th, 2019  
Published on August, 27th, 2020

**Contribuições no artigo:** As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Cândida Maria Santos Daltro Alves



<http://orcid.org/0000-0002-3727-7623>

Cíntia Lopes Vieira de Jesus



<http://orcid.org/0000-0002-4705-2225>

Raquel de Oliveira



<http://orcid.org/0000-0003-0801-934X>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Alves, C. M. S. D., Jesus, C. L. V., & Oliveira, R. (2020). Políticas públicas na Educação Infantil: o que pensam as professoras do Projeto Formoso "A"?. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e6422. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6422>

##### ABNT

ALVES, C. M. S. D. JESUS, C. L. V.; OLIVEIRA, R. Políticas públicas na Educação Infantil: o que pensam as professoras do Projeto Formoso "A"?. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e6422, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6422>