

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marle Aparecida Fidèles de Oliveira Vieira¹
Valdete Côco²

RESUMO: Este artigo tematiza a educação infantil do campo (EIC), focalizando a formação de professores a partir de pesquisa que objetivou compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os dados indicam que a EIC carece de fortalecimento, em especial na parceria entre as ações do MST e a responsabilidade dos municípios, com vistas a encaminhar as ações formativas com os educadores, implicadas com o pertencimento ao trabalho na EIC.

Palavras-chave: Educação infantil do campo. Formação de professores. Assentamentos. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Childhood education from countryside and teacher training

ABSTRACT: This article thematizes the childhood education in the countryside (EIC), focusing on teacher education, based on a research that aims at providing how the continuous training of educators working in settlements of the Movement of Landless Rural Workers (MST) is effective. The data indicate that the EIC needs to be strengthened, especially in the partnership

¹Prefeitura de Vitória – Vitória (ES), Brasil. E-mail: fidelesmarle@gmail.com

²Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória (ES), Brasil. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

DOI: 10.1590/CC0101-32622017176084

between the actions of the MST and the responsibility of the municipalities, in order to forward the formative actions with educators, implicated in the work affiliation in the EIC.

Keywords: Childhood education. Teacher training. Settlements. Movement of Landless Rural Workers.

INTRODUÇÃO

Neste artigo tematizamos a educação infantil do campo (EIC), com destaque para a formação dos professores¹ que atuam em áreas de assentamentos de reforma agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse tema, é importante problematizar a lógica de que “as crianças mais pobres, de área rural [...] tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana” (ROSEMBERG & ARTES, 2012, p. 19). Essa distinção se concretiza no bojo da observação de que “a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais” (ROSEMBERG & ARTES, 2012, p. 16).

Buscando entender esse contexto de desigualdade, cabe observar que, historicamente, a educação para os sujeitos do campo se efetivou sob um viés econômico, sendo voltada para formar mão de obra para um país em desenvolvimento (DAMASCENO & BESERRA, 2004). No século XX, com a articulação dos movimentos sociais do campo, nasce, em contraposição à educação rural, a educação do campo (EC) (FONEC, 2012). Nesse quadro, pautar a EIC implica observar as disputas dos projetos em curso para o campo, uma vez que o território camponês “enfrenta desafios com a realidade comandada pelo capital, já que este quer o camponês apenas como produtor de mercadorias e jamais como produtor de conhecimentos avessos aos princípios do capital” (FERNANDES, 2013, p. 201-202).

Nesse contexto, integrando os estudos que pautam a EIC (VIEIRA & CÔCO, 2016, GONÇALVES, 2013, SILVA *et al.*, 2012,

e outros), focalizamos a articulação com a formação de professores. Nesse propósito temático, selecionamos dados de pesquisa que objetivou compreender como se efetiva a formação continuada (FC) dos educadores da educação infantil (EI) que atuam em assentamentos do MST (VIEIRA, 2016). Alicerçada no referencial teórico-metodológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2011; 2014), a pesquisa, de abordagem qualitativa exploratória, foi realizada em um estado da região sudeste, com os seguintes procedimentos: aplicação de questionário ao coletivo de 98 educadores que trabalham em assentamentos (desses, 14 atuam na EIC); desenvolvimento de observação em 2 encontros anuais dos educadores da reforma agrária, realizados no estado pesquisado (em 2014 e 2015); roda de conversa com o setor de educação do MST; encaminhamento de entrevistas semiestruturadas com o gestor da EC em um município do estado pesquisado e com uma educadora da EIC; e, por fim, foi também realizada observação no contexto de uma instituição de EIC. Na focalização das especificidades da atuação na EIC em contexto de assentamento, neste artigo, selecionamos como *corpus* os 14 questionários correspondentes aos professores atuantes na EIC. Os dados decorrentes da aplicação do questionário foram adensados com as enunciações produzidas na entrevista realizada com a educadora.

Com os dados selecionados, elencamos as pautas em torno do direito das crianças à educação, em articulação com as assertivas que evidenciam a importância da formação dos professores. Nesse escopo, ressaltamos os conceitos de *diálogo* e *alteridade* (BAKHTIN, 2011; 2014) para afirmar as vivências ancoradas no encontro com o outro e situadas no contexto social de produção da vida. Nesse pressuposto, vinculamos o conceito de *território* (FERNANDES, 2013), no sentido de compreender as contradições e as disputas que emergem nos percursos históricos da EC (CALDART, 2012), assinalando a diversidade presente nos contextos campesinos. Na abordagem dessa pauta, também consideramos as discussões que abarcam a EI, na sua especificidade (BRASIL, 1996; 2009). Na complexidade das questões que vivificam a EIC, dialogamos especialmente com as assertivas da *formação dos professores* (FREIRE, 1987; 2004), considerando a construção de pertencimento à EIC e as especificidades da práxis pedagógica no exercício da profissão.

Esses referenciais sustentam as análises em que, neste texto, priorizamos as categorias relativas ao perfil dos educadores, as experiências formativas e especificidades do trabalho com as crianças pequenas, desenvolvidas no tópico que segue.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM ASSENTAMENTOS: ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Para mover o diálogo sobre o perfil dos professores, as experiências formativas e as especificidades do trabalho docente, ao circunscrevermos o quantitativo de educadores vinculados à EIC (14 do total de 98), de partida, é possível assinalar o espaço mais restrito da EI, no conjunto da política educacional encaminhada nos assentamentos do estado pesquisado. Com isso, assinalando a presença de um movimento alteritário da EI, de buscar reconhecimento e gerar pertencimento à EC, parece-nos importante visibilizar esse contexto, indicando não só as incipiências, mas também os movimentos que vêm vivificando a presença das crianças pequenas na luta pelo direito à educação.

Nesse quadro, os dados referentes ao perfil dos professores, no que se refere a gênero e faixa etária, somam um total de 12 mulheres e 2 homens, entre 26 e 44 anos. No que se refere aos elementos ligados à carreira, observa-se as condições de contratação temporária (n=11) e efetiva (n=2)². Esses dados se aproximam dos indicadores do conjunto da categoria, que vêm assinalando a maior presença do gênero feminino no campo de trabalho educacional e a manutenção de um conjunto consistente da categoria sem as garantias dos planos de carreira do magistério, acessados com os concursos públicos (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010).

No movimento de atuação, destaca-se a filiação a movimento social (n=6), seguida de filiação a sindicatos (n=2) e a partido político (n=2)³. Nesse caso, os indicadores informam percentualmente maior intensidade de vinculações, provavelmente devido ao contexto do trabalho no MST. O exercício do trabalho nesse território implica vivenciar redes dialógicas de proximidade com essas organizações sociais, instadas a partir das ações articuladas às lutas do MST.

No que concerne às funções exercidas na EIC, temos um número de nove educadores regentes de turma; um na função de diretor; um atuando no apoio escolar e três que não especificaram a função. Cotejando as funções com o lócus de execução na EI, apuramos um atuante na faixa da creche (crianças de 0 a 3 anos) e três na faixa da pré-escola (crianças de 4 a 6 anos), informando o reduzido atendimento de creche nas áreas de assentamentos. Nesse quadro, a configuração da EIC carece de fortalecer as dialogias com os bebês e as crianças bem pequenas, com vistas a agregar suas referências na composição da EIC em contextos de assentamentos. No que concerne a outras funções na educação, três educadores informam atuar em outras etapas da educação básica.

Avançando para os dados de formação, no que se refere à formação inicial, apuramos sete educadores que cursaram o ensino superior em instituições privadas, quatro em instituições públicas e três não responderam. Na especificidade do curso, informam curso superior de pedagogia (n=12), superior normal (n=1) e de educação física (n=1), apresentando a formação exigida para a atuação (BRASIL, 1996).

Analizando a continuidade do processo de formação, apuramos que oito educadores possuem pós-graduação, cursada, pela maioria, em instituições privadas. Os trabalhos de conclusão de curso abarcam temáticas ligadas ao estudo da reforma agrária, à auto-organização dos educandos, à psicopedagogia, à expressão corporal do movimento, ao processo de alfabetização e leitura, à escrita e à ludicidade. Analisando os títulos informados, três deles possuem vinculação com a EI, sendo um com a EI em assentamentos.

Adentrando na especificidade da EIC, apresentamos um primeiro conjunto de dados abordando a afinidade ao trabalho, considerando as condições de sua realização. Nesse conjunto, observa-se a declaração (quantitativo de respostas para o indicador *sim*) de afinidade (n=12) e de escolha pela atuação na EI (n=11). Nesse movimento em direção à EIC, reconhece-se a emergência de necessidades ou características próprias dos assentamentos (n=10), sendo a EI muito importante na comunidade (n=10). Com isso, investe-se institucionalmente no trabalho coletivo entre os educadores (n=10) e com as famílias (n=8). Na configuração da gestão democrática (n=7), ocorre a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (n=6), considerando a especificidade da EI (n=4).

Para dar conta dessa especificidade, conta-se com jornada semanal de planejamento (n=5), com apoio pedagógico (n=7) e com conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (n=6). Na análise das condições de estrutura e de materiais, observam-se instalações físicas adequadas às crianças (n=5) e a presença de livros de literatura infantil (n=8) e de brinquedos (n=3). Ainda com relação aos materiais, cabe registrar a informação de utilização de livros didáticos (n=7) e de sistemas de apostilas implementados pelos municípios (n=4).

Realçamos a observação de que os indicadores da EI informam desafios que abarcam as condições estruturais e o encaminhamento das ações educativas, fragilizando o reconhecimento da sua especificidade. Uma especificidade que precisa avançar em reconhecimento e valorização, possibilitando mover posicionamentos mais fortalecidos na dialogia com as múltiplas demandas presentes no contexto campesino. Nesse quadro, os professores se apresentam (quantitativo de respostas para o indicador *sempre*) engajados na defesa da EI (n=8) e da EIC (n=10), acreditando que seu trabalho tem um papel importante para o futuro das crianças (n=10). Nesse movimento em direção às crianças, o trabalho educativo possibilita que elas deliberem sobre as atividades (n=7), tendo como pressupostos os eixos das interações e brincadeiras previstas nas DCNEI (n=5).

Os indicadores até então apresentados assinalam várias questões afetas ao trabalho e à formação docente, as quais, no conjunto, remetem aos investimentos de cada professor, na sua singularidade, à ação dos grupos profissionais e, muito especialmente, ao desenvolvimento da política pública. Na dialogia com os desafios que se apresentam ao trabalho, também evidenciamos o papel da FC no apoio ao desenvolvimento profissional. Considerando que as instituições pertencem às redes municipais, quando tratamos da FC oferecida pelos municípios, assinalamos que, em sua maioria, os educadores demarcam uma formação muito aquém do desejado e/ou necessário (com destaque à opção *algumas vezes*) conforme Tabela 1.

Para situar os dizeres próprios da pesquisa, em especial sobre a FC, cabe informar que, no estado pesquisado, não encontramos uma instituição própria, exclusiva de atendimento à EIC, de modo que o atendimento se efetiva pela estratégia de compor salas de EI anexas às escolas de ensino fundamental. Nos limites deste texto, não exploraremos a

Tabela 1

Formação continuada dos educadores nos municípios em que atuam.

Marque as alternativas referentes à realidade da formação continuada de professores no município em que trabalha	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca	Não sei	Não se aplica	Nr	Total
1. O município realiza FC reunindo todos os educadores	2		8	2			2	14
2. O município realiza FC específica para a educação infantil	1		9	2			2	14
3. O município realiza FC específica para a educação do campo	1		5	4	1		3	14
4. O município realiza FC específica para a educação infantil do campo			6	3	1		4	14
5. A FC realizada pelo município contribui com a sua prática pedagógica	3	2	6	1			2	14
6. Existe acompanhamento pedagógico de equipes da Secretaria de Educação ao seu trabalho	2		8	1		1	2	14
7. Existe acompanhamento pedagógico por profissionais da escola (diretor, pedagogo, coordenador)	5	1	5			2	1	14
8. Existe acompanhamento pedagógico de movimentos sociais ligados ao campo	6	3	2	1			2	14
9. A escola realiza FC reunindo todos os seus educadores	5	4	2				3	14
10. A escola realiza FC específica para a educação do campo	5	4	2	1			2	14
11. A escola realiza FC específica para a educação infantil	4		5	2			3	14
12. A FC realizada pela escola contribui com a sua prática pedagógica	9	3	1				1	14

*FC: formação continuada; NR: não houve resposta.**Fonte: Vieira (2016).*

especialidade comum, mas destacamos que tal parceria afeta as condições da EIC. Com o referencial bakhtiniano, assinalamos a importância do contexto para destacar que essas condições se mostram mediadoras das apropriações às orientações ao trabalho na EI. Ainda que não avancemos nesse tópico, retomando a afirmação da especificidade da EI (sustentada na necessidade das crianças), cabe ainda lembrar os questionamentos referentes ao desenvolvimento de processos precoces de escolarização na EI, que informam imposição de práticas de outras etapas da escolarização. De todo modo, também essas condições estão implicadas com os encaminhamentos da FC.

Nas reflexões sobre os encaminhamentos da FC, tomando as instituições como lugares privilegiados da formação, advogamos que a docência “precisa ser pensada com um compromisso ético e político dos gestores, para que assim possam formar de fato profissionais voltados para a realidade das comunidades” (RIOS, 2016, p. 344). Ao destacarmos o lugar da escola no processo de formação, também cabe observar que:

Muitas experiências de formação com foco na escola têm relegado a instituição à própria sorte! Na verdade, a escola não pode prescindir do apoio, da orientação e da responsabilização conjunta do processo educativo pelas distintas instâncias educacionais (BARRETO, 2015, p. 695).

Nessa perspectiva, na finalidade de marcar a responsabilidade dos sistemas municipais com a EIC, consideramos ainda a dialogia entre os movimentos sociais e a gestão pública no trato dos processos formativos, abarcando o acompanhamento pedagógico. Atuando nessa parceria, o coletivo do MST realiza encontros estaduais de educadores da Reforma Agrária, avaliados conforme a Tabela 2.

Ainda que os indicadores da especificidade da EI apresentem menor intensidade, os dados informam que esses encontros se delineiam como um importante espaço de formação. Assim, como uma síntese desse primeiro conjunto de dados decorrentes do instrumento, explorando as categorias referentes ao perfil dos professores, às experiências formativas e às especificidades do trabalho docente, destacamos que:

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade (MOLINA & SÁ, 2012, p. 468).

Tabela 2
Contribuições do Encontro Estadual do
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Avalie as contribuições do encontro estadual de educadores do movimento dos trabalhadores rurais sem terra para sua prática profissional	Muito	Razoável	Pouco	Nada	Total
1. Favorece a troca de experiências entre os educadores	13	1			14
2. Desenvolve estudo de temas relacionados à prática pedagógica	10	3	1		14
3. Estimula a apresentação de experiências inovadoras	11	2	1		14
4. Mobiliza o engajamento nas questões da educação do campo	13	1			14
5. Mobiliza o engajamento nas questões da educação infantil do campo	9	3	1	1	14
6. Encaminha as discussões das pautas específicas das escolas dos assentamentos	14				14
7. Atualiza os educadores com informações e legislações recentes sobre a educação	7	7			14
8. Acolhe as sugestões dos educadores	8	5	1		14

Fonte: Vieira (2016).

No horizonte de complexificar os indicadores até então apresentados, passamos a integrar a interlocução desenvolvida com uma educadora da educação infantil (EEI), tendo como pauta central a formação no contexto do trabalho. Entendemos que focalizar a formação de professores na dialogia com a EIC implica considerar que muitos elos integram — e movem — essa articulação. Com tal compreensão, no que se refere ao planejamento, evidenciamos as seguintes reflexões:

Eu penso que esse é um ganho pra mim, na hora que a gente senta ali e que eu estou ouvindo a colega colocar determinado problema ou sugerir alguma coisa, estou aprendendo. Mesmo que seja da turma dela [...]. Uma coisa é ter o planejamento na escola, da escola e outra coisa é você sentar e ter o planejamento coletivo, fazer troca de experiências [...] (EEI).

Ainda que a troca de experiências seja destacada, os ecos ressoados nos enunciados demonstram também a ausência de um planejamento e de uma dialogia mais voltada à EI. Na interação com as condições, lembramos que a docência vai se compondo numa processualidade, instando as lembranças desse percurso de aproximação à EIC:

Quando cheguei lá [no assentamento] foi muito difícil [...]. Então, era só uma turma, não tinha mais alguém pra planejar junto comigo, não tinha material, não tinha nada. E assim, o que mais me encantou é o jeito do povo, como eu fui recebida na comunidade do assentamento (EEI).

Esses enunciados chamam a problematização das “dificuldades de consolidar uma carreira profissional historicamente negada aos sujeitos do meio rural” (RIOS, 2016, p. 342). Nessa problematização, cabe observar que “a profissão movimenta-se valendo-se de experiências outras que não estão apenas no espaço da escola” (RIOS, 2016, p. 327). Nessa perspectiva, a educadora afirma: “*durante o tempo que eu trabalhava na EI tinha as formações do movimento*” (EEI), que possibilitaram a inserção em vários espaços formativos. Nesse escopo, de dimensão ampliada dos processos formativos, a educadora também integra as especificidades do trabalho no assentamento, em que avalia:

[...] você trabalhar dentro do assentamento dá mais trabalho [...] e por outro lado, a turma não é sua sozinha, a escola não é um problema só seu [...] o que é diferente em nossas escolas é que é discutido coletivamente [...] (EEI).

Reconhecer, portanto, a importância do outro no processo educativo “é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens” (FREIRE, 1987, p. 34). Nesse movimento:

O sentimento de pertencimento ao grupo e os saberes proporcionados pela formação inicial e continuada produzem outro olhar sobre a realidade dos sujeitos do campo. Tais saberes e conhecimentos orientam a ação profissional e educativa da docente, pois a compreensão da professora sobre a profissão também é influenciada pelo vivido (RIOS, 2016, p. 341).

Assim, o vivido no trabalho vai se compondo com complexidade, agregando aprendizados e impondo desafios na ampla dialogia que se apresenta na trajetória. Desses desafios, selecionamos o acompanhamento pedagógico, visto ser um dos indicadores de destaque nos dados do instrumento aplicado, assinalando também a emergência dos movimentos alteritários entre sujeitos e instâncias responsáveis pela EIC. As reflexões assinalam que:

Ter o acompanhamento de pessoas que não têm entendimento do processo, eu penso que não contribui muito [...] por não estar inserida à comunidade [...] vinha com o projeto pronto e eu questionava [...]. E eu gosto de construir, porque primeiro eu construindo eu também vou aprender, a pessoa que está comigo vai aprender e eu vou ter um olhar para as crianças (EEI).

Assim, parece que o acompanhamento da EIC em contextos de assentamentos do MST informa a demanda de que a dialogia se estabeleça implicada com o pertencimento ao contexto. Entendendo que esses desafios do acompanhamento pedagógico podem encontrar ecos em outros espaços dos processos formativos, buscamos tematizar também a possibilidade de formação específica para a EIC:

[...] eu penso que em relação à formação é meio fraco [...]. Pra EI não tem nada relacionado, vindo do poder público não tem, uma formação continuada e [essa formação] faz diferença (EEI).

Com isso, as reflexões produzidas no encontro com a educadora demonstram a necessidade de fortalecer a EIC, uma vez que:

[...] pensar na docência na roça como profissão implica reconhecê-la como produtora da identidade profissional construída em um contexto voltado para a semiótica da terra [...], por saberes próprios do meio rural em que estão inseridos [...], necessidade que é expressa na problemática da construção da profissão (RIOS, 2016, p. 341-342).

Assim, os dados assinalam um distanciamento entre as propostas formativas, os saberes e as expectativas presentes nos contextos em que está inserido o trabalho docente na EIC, permitindo questionar os “silenciamentos produzidos e incorporados às práticas e políticas educacionais” (RIOS, 2016, p. 328). Então, urge chamar a responsabilidade do Poder Público para com os investimentos na formação, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2015), investindo na afirmação da EI como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996; 2009). Com isso, importante destacar que uma

[...] formação dos profissionais da educação do campo comprometida com essa identidade da escola do campo [...] exigirá uma formação consistente, contextualizada e colada numa leitura permanente do processo sócio-histórico e cultural da sociedade e do dinamismo do campo brasileiro (REIS & CARVALHO, 2010, p. 68).

Nas utopias necessárias à continuidade da caminhada, convidamos a prosseguir na dialogia com a EIC, afirmando o reconhecimento do campo como lugar de sujeitos que lutam, criam e recriam, diuturna-

mente, uma educação que não se dá apartada da vida das pessoas e da comunidade, integrando os processos formativos dos coletivos ali atuantes (VIEIRA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos reafirmar o direito das crianças que habitam o campo à educação, articulado à formação dos professores (BRASIL, 2008). Nesse propósito, com referenciais bakhtinianos, analisamos dados que, sem invisibilizar as precariedades, permitem destacar, simultaneamente e sem dualismos, anúncios e denúncias. Como síntese, é possível reconhecer as iniciativas — em variadas dinâmicas, abarcando disposições mais individuais, parceria entre educadores, constituição de grupos institucionais, empreendimentos mais coletivos — que vêm gerando conquistas, mesmo que ainda haja dificuldades impostas aos processos educativos desenvolvidos no território campesino. No desafio de qualificar os processos formativos, é importante reconhecer que esse movimento captado com a pesquisa agrega saberes e (des)mobiliza pertencimentos. Os dados chamam à problematização da responsabilidade do poder público com os investimentos na formação, requerendo seu compromisso com a EIC, em especial na parceria com as ações do MST. Enfim, tematizando a formação de professores, buscamos vivificar as pautas da EIC, mantendo acesa a cadeia dialógica que evidencia as conquistas, informa os desafios e investe no fortalecimento das lutas dos sujeitos do campo, reafirmando o direito à educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARRETO, E.S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.939/4, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 02/2015*. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 2/2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 5/2009*. Estabelece diretrizes curriculares para a educação infantil. 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

CALDART, R.S. Educação do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

DAMASCENO, M.N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

FERNANDES, B.M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STEDILE, J P. (Org.). *A questão agrária do Brasil: o debate na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/2012/08/seminario-do-fonec-discute-educacao-do.html#.VbazDrNVikp>>. Acesso em: jul. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, R.D.F.S. *O estado da arte da infância e da educação infantil do campo: debates históricos, construções atuais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-goncalves-2013.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, D.A; VIEIRA, L.M.F. *Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Sinopse do survey nacional*. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

REIS, E. dos S; CARVALHO, R.A. de. O papel do Poder Público na construção da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. In: LUNAS, A. da C; ROCHA, E.N. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo*. 2. ed. Brasília: Dupligráfica, 2010.

RIOS, J.A.V.P. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.

ROSEMBERG, F; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M.C.S. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SILVA, A.P.S.; SOUZA, T.N.; SILVA, A.C.O.; SILVA, F.L.; SILVA, J.B.; LIMA, L.P.; CARVALHO, R.S.; ARAÚJO, T.V. Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural. In: BARBOSA, M.C.S. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

VIEIRA, M.A.F. de O. *Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <<http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=9958>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

VIEIRA, M.A.F. de O.; CÔCO, V. Da educação rural à educação do campo: percursos históricos da educação infantil a partir das produções acadêmicas e da legislação brasileira. In: SOUZA, E.C. de; CHAVES, V.L.J. (Orgs.). *Documentação, memória e história da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade*. Tubarão: Copiart, 2016.

NOTAS

1. Para tematizar a formação de professores, fazemos também uso da expressão educadores, especialmente quando dialogamos com os dados do contexto pesquisado. Seguimos a opção dos movimentos sociais, observando a compreensão de que atuar na Educação do Campo implica o vínculo com as pessoas e com a comunidade. Cabe observar que o uso dessa expressão não está dissociado dos pressupostos legais, que exigem certificação para atuação (conclusão da formação inicial) e afirmam o direito à formação continuada, à valorização e ao reconhecimento profissional (BRASIL, 2015).
2. Neste indicador, os dados informam que um participante não respondeu (NR).
3. Neste indicador, os dados informam que quatro participantes não responderam (NR).

Recebido em 20 de fevereiro de 2017.

Aprovado em 20 de junho de 2017.