

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Ana Paula Preto Flores

**A docência na Educação Infantil no Campo e a complexidade da prática pedagógica**

PORTO ALEGRE

2. Semestre

2016

Ana Paula Preto Flores

**A docência na Educação Infantil no Campo e a complexidade da prática pedagógica**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Santos de Albuquerque.

PORTO ALEGRE

2. Semestre

2016

Ana Paula Preto Flores

**A docência na Educação Infantil no Campo e a complexidade da  
prática pedagógica**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 08 de dezembro de 2016.

---

Profa. Dra. Simone Santos de Albuquerque - Orientadora

---

Prof. Dr. Dilmar Luiz Lopes

---

Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann

---

*Os professores*

*O professor disserta sobre ponto difícil do programa.*

*Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida. O professor vai sacudi-lo? Vai repreendê-lo? Não. O professor baixa a voz com medo de acordá-lo.*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio e à torcida da minha amada família: meus pais, Adriana e Jeferson, por serem exemplos de pessoas de bem e de profissionais dedicados e competentes. Grata pelo incentivo aos estudos, por cada abraço e palavra alentadora no percurso desafiador da graduação.

À minha irmã, Bruna e meu irmão João Pedro, por me apoiarem em cada momento difícil, por aguentarem cada crise, choro e vontade desistir. Obrigada por todo apoio e amor dado. É por vocês e para vocês!

À meu cunhado Guilherme, pelas conversas descontraídas nos momentos em que tudo parecia difícil, por me ouvir e me fazer rir sempre que estava cansada e triste.

À meu amigo Ismael pela amizade de sempre, por ter estado sempre ao meu lado, me incentivando, me dando carinho, segurando a minha mão e apoiando as minhas escolhas.

À Mónica Carricone por todos os trabalhos em grupo, pelas manhãs de muito estudo, por cada carinho, abraço alentador, pelo lindo percurso que juntas trilhamos na graduação e pela linda amizade que construímos.

À Crislaine Boito por ser a minha referência de profissional e pesquisadora. Obrigada por tudo que me ensinaste, pelas risadas, conversas, pelos inúmeros estudos e saídas de campo. Grata por ter tido a oportunidade de trilhar junto a ti esse percurso na pesquisa.

À Simone Albuquerque, orientadora querida, amiga, professora, por todas as oportunidades, pela confiança e pelo carinho com que me acolheu! Obrigada, pois tudo o que me tornei enquanto aluna, docente e pesquisadora foi me espelhando em você e a partir das minhas aprendizagens no nosso grupo de pesquisa!

À Roseli Hickmann, professora, amiga e por ter trilhado e marcado uma parte tão importante de meu percurso na graduação. Por cada conversa, apoio, incentivo, pelo carinho com que sempre me trataste. Obrigada por ser tão especial!

À minha equipe de pesquisa “Caracterização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais no Rio Grande do Sul/Brasil”, pelo aprendizado.

## RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar as trajetórias pessoais e profissionais docente e as práticas pedagógicas em contextos de Educação Infantil no Campo. A questão norteadora da investigação na qual ele se baseia é: **como a trajetória pessoal e profissional docente traz implicações para a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil no Campo**. Os dados apresentados neste estudo referem-se à imersão em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, localizada na área rural da cidade de Gravataí, Rio Grande do Sul/RS, que oferta duas turmas de pré-escola e que atende, preferencialmente, a comunidade quilombola Manoel Barbosa. Este estudo tem como referência a abordagem qualitativa de pesquisa, e o estudo de caso como perspectiva metodológica. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados as observações participantes, a produção de notas de campo, entrevista e conversas com a professora pesquisada. Nesse contexto, posiciono o leitor quanto ao que me motivou a desenvolver este estudo, e, para ancorar teoricamente esta pesquisa, escrevi com autores como: Nóvoa, Tardif e Lessard, Cirisara, Silva, Pasuch e Silva, Caldart, Bogdan e Biklen, entre outros. Este estudo possibilitou-me constatar que a identidade docente se constrói a partir da experiência profissional e pessoal. E que os saberes docentes, são principalmente, construídos na ação, na relação teoria-prática, nas vivências cotidianas dentro e fora da escola. Sendo assim, verifica-se que as experiências profissionais e pessoais implicam na prática pedagógica e na forma como a docente pesquisada age e vê as crianças e o contexto profissional.

**Palavras-chave:** Docência. Educação Infantil do/no campo. Prática pedagógica

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CF- CONSTITUIÇÃO FEDERAL

DCNEI - DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOEBEC - DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

EI- EDUCAÇÃO INFANTIL

EMEF- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

EMEI- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

RS – RIO GRANDE DO SUL

TCC- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

## SUMÁRIO

<b>1. O PERCURSO: DIALOGANDO COM MINHAS SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>8</b>
1.1 PROPOSTA DE TRABALHO E SEUS ALICERCES.....	10
1.2 A QUESTÃO CENTRAL DA PESQUISA: do ponto de partida à pretensão da chegada.....	11
<b>2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....</b>	<b>13</b>
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: entendendo a especificidade a partir de elementos conceituas e normativos.....	13
2.2 A DOCÊNCIA: perspectiva teórica.....	20
2.3 ESTUDOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	27
<b>3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>30</b>
3.1 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO: instrumentos de investigação.....	31
3.2 NEGOCIAR A ENTRADA.....	34
3.3 DO LUGAR DA PESQUISA.....	37
<b>4. A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTES E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>41</b>
<b>5. PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: implicações na prática pedagógica.....</b>	<b>48</b>
<b>6. CONSIDERANDO NOVOS DIÁLOGOS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>
<b>APENDICE 1.....</b>	<b>59</b>
<b>APENDICE 2.....</b>	<b>61</b>



## **1.0 PERCURSO: DIALOGANDO COM MINHAS SUBJETIVIDADES**

Durante o segundo semestre de 2013 do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) deparei-me em meio a inúmeras dúvidas: Será que é esse curso? É essa profissão que eu queria de fato? Mas a vida de professor é tão difícil! E a remuneração, então! Dúvidas e dilemas recorrentes aos estudantes que se propõem a esse desafio de ser professor. Mas e agora, será que continuo?

Nessa mesma direção, é válido iniciar esse diálogo levando em consideração o lugar de onde falo para entendermos meus posicionamentos no decorrer deste trabalho, assim como, as dúvidas suscitadas e relembradas no início do mesmo.

Trago para este diálogo subjetivo, o intenso laço com profissão professor arraigado pela figura de meu pai, homem, morador da cidade, pai de três filhos e docente.

A partir das experiências dele enquanto professor enxerguei sob um determinado óculos esta profissão. Descobria através de cada história contada por ele, as inúmeras dificuldades nesse campo profissional, que me causaram certo receio, mas também as alegrias, que me mostraram um caminho de possibilidades prazerosas nesta profissão.

Recordo-me até hoje dos dias que o via exausto no final de cada dia de trabalho, da energia repentina no início de cada manhã quando se colocava a caminho da escola e das repetidas conversas descontraídas à mesa do jantar a respeito dos encantos e dificuldades que vivia.

Nessa mesma direção, em meio a essas indecisões, reflexões e memórias deparei-me com o desafio e a oportunidade de atuar como bolsista de Iniciação Científica, vivenciando outra visão do que é ser professor, ao mesmo tempo que uma outra forma de viver e ver a graduação no curso de Pedagogia.

Esta oportunidade teve uma importância crucial no meu desenvolvimento acadêmico, contribuiu, principalmente, pela paixão incondicional a carreira docente e a forma como encarei essa profissão. Sendo assim, as respostas àqueles anseios iniciais, também foram sendo acalentadas ao decorrer dessa experiência de pesquisa vivida ao longo do curso, possibilitando a ampliação da minha visão enquanto aluna de graduação,

educadora e pessoa, ao mesmo tempo em que me proporcionou novos percursos, anseios e inquietudes em relação ao trabalho docente.

Com isso, a tessitura deste trabalho, também, está entrelaçada aos efeitos que esse estudo de pesquisa<sup>1</sup> causou em minha vida acadêmica, do meu comprometimento com a Educação Infantil do/no campo, do meu entendimento construído através de minhas análises, enquanto pesquisadora, da importância a um olhar mais específico aos dilemas e a vida docente, bem como as variadas formas com que os professores lidam com os mesmos nos contextos educacionais.

Em direções similares, a minha presença em espaços rurais, em escolas de Educação Infantil do campo, do contato com sujeitos e vozes de movimentos sociais do campo e com meu grupo de pesquisa, me foi possibilitado participar de inúmeros debates sobre a educação da infância em áreas rurais e a urgência em torno de se pensar experiências significativas, diversificadas e integradoras a fim de que as crianças possam viver plenamente suas infâncias.

Vinculado a tais noções este estudo vem sendo propositado a partir de problematizações particulares arraigadas por este processo identitário, construído através das experiências pessoais e profissionais. Diante do exposto, me proponho neste trabalho a analisar a complexidade da profissão docente e das práticas pedagógicas em contextos de Educação Infantil no Campo. Sendo assim, foi buscando refletir e problematizar esta temática, que me propus a mais um desafio: analisar esses contextos de escolas de Educação Infantil no campo me detendo a um olhar mais específico a docência, procurando assim, analisar como a trajetória de uma professora traz implicações para a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil no campo.

Debruço-me sobre tal proposta acalorada pelos argumentos de Nóvoa (1995), pois conforme nos ensina “quando se sabe que o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado a sua identidade, compreendemos a importância de conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores”, desse modo, “a maneira

---

<sup>1</sup> A pesquisa “Caracterização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais no Rio Grande do Sul/Brasil” teve como objetivo aprofundar os estudos no que se refere conhecer e analisar as condições de oferta de educação infantil do campo no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, bem como contribuir para ampliação de pesquisas nesta área.

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas, a primeira através de um estudo quantitativo e a segunda de um estudo qualitativo de cunho etnográfico tendo como principal ação a imersão em dois contextos da diversidade dos povos do campo: um Assentamento da Reforma Agrária e uma comunidade de remanescentes de quilombola.

como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.” (NÓVOA, 1995, p.17).

Nessa perspectiva, cabe frisar que este trabalho visa contribuir na discussão a respeito dessa especificidade educacional, ao mesmo tempo em que, compreender a complexidade das práticas pedagógicas que são arraigadas por construções pessoais, culturais e sociais.

## 1.1 PROPOSTA DE TRABALHO E SEUS ALICERCES

Este é um estudo que se propõe a analisar e problematizar o cotidiano e o trabalho docente em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que oferta duas turmas de pré-escola e que atende, preferencialmente, a comunidade quilombola Manoel Barbosa, localizada na área rural da cidade de Gravataí, Rio Grande do Sul/RS. Para tanto, optei por direcionar e tencionar o meu olhar a partir das experiências docentes de uma das professoras de pré-escola desta escola municipal.

Este estudo tem como referencia a abordagem qualitativa de pesquisa, e o estudo de caso como perspectiva metodológica, tendo como ação principal o diálogo e a interação com a docente pesquisada na busca de entender sua trajetória pessoal e profissional, bem como a realização de observações da sala de aula, da ambiência<sup>2</sup>, do trabalho desta docente e das interações entre a mesma e grupo de crianças visando compreender a prática pedagógica. Assim sendo, apresenta dois principais objetivos:

1. Analisar as trajetórias pessoais e profissionais docentes e as práticas pedagógicas em contextos de Educação Infantil no Campo;
2. Ampliar o debate acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil do/no campo

Paralelamente a tais noções tenciono meu estudo de acordo com o que problematiza Nóvoa (1995), “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”(NÓVOA, 1995, p.16), evoco esses questionamentos

---

<sup>2</sup> Segundo Silva e Pasuch (2012) A Ambiência deve ser entendida como conceito que vai além do espaço. Entendo como uma proposta pedagógica que leve em consideração os seguintes elementos: o lugar do aluno no trabalho pedagógico, a organização das experiências, a organização de espaços, materiais e o manejo do tempo.

na busca de aguçar o meu olhar investigo que visa entender e analisar esse docente a sua trajetória pessoal e profissional e as implicações que tais dimensões trazem para a prática pedagógica.

Diante do exposto acima é válido pontuar que para dar início a essa discussão é imprescindível elucidar, que na educação toda ação é carregada de uma intencionalidade que em muito vem arraigada por nossas construções pessoais. Por isso, durante este processo de estudo é minha intenção reconhecer a trajetória e o contexto profissional a partir de conversas e entrevistas, buscando observar, descrever, mas também entender as suas escolhas pedagógicas, ou seja, investigar a sua ação pedagógica.

## 1.2 A QUESTÃO CENTRAL DA PESQUISA: do ponto de partida à pretensão da chegada

Durante meu percurso como pesquisadora inserida em escolas no campo, inúmeros questionamentos foram surgindo em relação à docência, o que fizeram essas educadoras escolher estar nesses contextos educacionais? O porquê de tais escolhas pedagógicas, que muitas vezes não condiziam, com o que eu entedia como sendo coerente a essa especificidade? O que essas educadoras entendem por educação do campo?

Tais questionamentos foram importantes para questão central dessa pesquisa, sendo assim sublinho como ponto inicial deste estudo o seguinte problema de pesquisa: **como a trajetória pessoal e profissional docente traz implicações para a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil no Campo?**

Em meio às pretensões deste estudo, saliento que para conseguir responder essa questão é importante compreender a complexidade destas práticas pedagógicas que são arraigadas por construções pessoais, culturais e sociais.

Nesse sentido, este trabalho visa investigar essas escolhas pedagógicas, levando em consideração essa trama pessoal que constitui esse sujeito, que é educadora de Educação Infantil no campo, mas também é mulher, mãe, residente de área urbana e dentre tantas outras experiências por ela vivida, ou seja, como essas inúmeras dinâmicas pessoais que a constituem como esta docente, com certas ações e propostas pedagógicas e não outras.

Para essa abordagem valho-me de Nóvoa (1995) que argumenta que para entender por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula é imprescindível analisar a docência levando em conta.

Essa mistura de vontades, gestos de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem um modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 1995, p.16)

Nesse âmbito, ao elaborar descrições através do recorte dessa realidade observada, ao escutar a voz desta educadora e ao tentar compreendê-la para além das minhas impressões imediatas é que pretendo (re)conhecer os princípios norteadores de sua prática pedagógica.

Ao apresentar estes pontos, espero que os resultados deste estudo possam contribuir, aos possíveis leitores do meu trabalho, com uma visão e uma discussão a partir de um recorte de um espaço de Educação Infantil que está no campo, de uma dada realidade social e material e de uma especificidade docente, trazendo assim, para o bojo da discussão a ampliação do debate acerca dessa complexa profissão que é a docência em contextos de Educação Infantil no campo.

Cabe frisar que este trabalho está organizado em seis capítulos. Neste primeiro, introduzo o tema de pesquisa, justificando a minha escolha. No segundo capítulo, apresento as perspectivas teóricas que embasarão as reflexões deste estudo. No terceiro, a pesquisa, com o delineamento metodológico, os instrumentos de coleta de dados, alguns aspectos da imersão em campo e o contexto de pesquisa. No quarto e no quinto capítulo, desenvolvo a análise a partir das observações da turma e das conversas e entrevista realizada com a professora instigando a reflexão acerca de como a trajetória pessoal e profissional docente traz implicações para a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil no Campo. E No sexto e último capítulo, exponho as minhas considerações em relação ao estudo realizado.

## 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo, serão abordados alguns conceitos que nortearam as minhas reflexões. Para investigar como a trajetória profissional e pessoal docente traz implicações para a prática pedagógica com crianças na Educação Infantil no Campo, busquei subsídio a partir de elementos conceituais e normativos em relação à Educação Infantil, Educação do campo e Educação Infantil do campo. Ainda, Caldart (2008) e Silva, Pasuch e Silva (2012) me subsidiaram acerca da conceituação e os desafios da trajetória da Educação do Campo. As provocações e problematizações suscitadas por estes referenciais teóricos contribuíram para os entendimentos que permearam este estudo e subsidiaram meu olhar investigativo ao entrar em campo. Em direções similares, também apresento nesta sessão, considerações teóricas que contribuíram com a minha reflexão acerca do conceito-chave dessa pesquisa a docência, sendo assim destaco os estudos de Nóvoa (1992, 1998, 2002 e 2007), Tardif e Lessard (2014), Cerisara (2002) Silva e Pasuch (2010) e alguns diálogos teóricos em relação ao conceito prática pedagógica alicerçada em Zabala (1998), Barbosa (2009) e Montalvão (2002).

### 2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: entendendo a especificidade a partir de elementos conceituais e normativos

Nas últimas décadas a educação Infantil no Brasil, vem sofrendo intensas modificações, sendo os debates e o reconhecimento no que se refere à Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, um importante avanço.

Nesse sentido, é importante lembrar que a Constituição Federal de 1988- CF (BRASIL, 1988), foi um marco histórico nestas intensas modificações, trazendo princípios para a implementação de políticas para as crianças de 0 a 6 anos, certificando seus direitos, principalmente no que concerne, o direito à Educação.

Vinculado a tais noções, o direito à educação e mais especificamente à Educação Infantil, teve seu marco normativo pela lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, em 1996 (BRASIL, 1996). Trago para esse diálogo a LDBEN (1996), tendo em vista sua importante contribuição nos primeiros entendimentos acerca da

definição da finalidade da Educação Infantil, destacando o que trata a versão da LDBEN (2013) na Seção II – Da Educação Infantil que elucida os tipos de oferta, formato e os objetivos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30 A educação infantil será oferecida em:

I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013, online).

Acerca desse processo de revisão de concepções e entendimentos no campo da Educação Infantil é importante ressaltar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que foram instituídas em 1999 (Resolução CNE/CEB nº1/1999). Nelas define-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, apresentando um marco conceitual na concepção de currículo para as crianças pequenas, sendo um documento mandatório e fundamental na orientação para as propostas das escolas, bem como orientador do trabalho junto às crianças.

Tendo como base esse processo de reconhecimento e avanços no campo da Educação Infantil, não há como negar esse mesmo processo de reconhecimento e debate em relação à Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo.

Para analisar esse processo, me apoio em Caldart (2008) que resalta a importância de construirmos uma concepção de Educação do Campo alicerçada à sua materialidade de origem, pois foi o campo e sua dinâmica histórica que produziu a Educação do Campo.

A Educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas do sem-terra, pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. [...] A Educação do campo ao nascer lutando por direitos coletivos, que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. (CALDART, 2008, p.71 e 72).

Sendo assim, acredito ser de extrema importância ressaltar a luta de movimentos sociais e sindicais do campo neste processo de reconhecimento, que perpassou pelas lutas de resistência em prol de uma educação que se afixasse com a realidade dos inúmeros povos do campo na busca de não perder suas identidades, experiências educacionais, suas histórias e cultura, bem como a luta contra a enorme dívida do poder público em relação ao

direto dos povos do campo à educação. Esse movimento inicial deve ser destacado, pois até então “as políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores.” (CALDART, 2008, p.72).

Diante do exposto é imprescindível reconhecer que esse movimento deve ser visto como pioneiro neste processo, servindo de grande subsídio na constituição de políticas públicas, que vem se compondo desde 2001, em busca de um atendimento educacional aos povos do campo que ultrapasse a adaptação de modelos instituídos da educação urbana.

Como resposta ao embate dos movimentos sociais ligados à luta pela terra acerca da ausência de políticas educacionais voltadas ao campo, apresentaram-se proposições e concepções a partir de bases legais para a Educação do Campo. Essas bases legais vêm sendo construídas muito recentemente na história da educação brasileira propositas por esta luta pioneira dos movimentos sociais, que segundo estudo de Silva, Pasuch e Silva (2012) “procuram combater propostas que, quando implantadas, submete o rural ao urbano e impõem ideias pedagógicas completamente alheias às suas realidades.” (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.58).

Desse modo, a legislação-marco é a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo – DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº1/2002). Essas Diretrizes prescrevem princípios e procedimentos para o funcionamento e os projetos das escolas do campo, na observância às Diretrizes Curriculares para Educação Básica, entre as quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999).

Portanto, cabe frisar que a luz desses avanços, a Educação Infantil do Campo também, vem sendo amplamente debatida na busca de (re)significar os entendimentos sobre o como se constitui as especificidades da educação dos sujeitos que vivem no campo, sendo essa compreensão aliada ao entendimento da grande diversidade que se construiu no universo rural brasileiro.

Importantes desafios se iniciam desde o reconhecimento dessas diferenciadas formas de viver e se organizar nesses contextos rurais, perpassando pela organização de tempos, espaços e formações de profissionais em escolas do campo.

Para compreender esse cenário repleto de desafios, debates e entendimentos, é necessário levar em consideração a estreita relação entre as proposições da Educação do Campo e da Educação Infantil. Para isso valho-me da seguinte questão: o que é Educação do Campo? Esta “pergunta indica que já é possível abordar a questão da Educação do



Campo no plano da discussão conceitual. Quer dizer, há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática, posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere” (CALDART, 2008, p.69). A esse respeito uma primeira compreensão se faz necessária, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua dimensão de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Nesse âmbito, no debate acerca do que é ou não é Educação do Campo é necessário ter essa primeira compreensão aliada à perspectiva elucidada por Caldart (2008),

Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de construção histórica; por sua vez a questão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo. (CALDART, 2008, p.70)

Há muitos aspectos importantes na discussão conceitual da Educação do Campo. Ainda, em Caldart (2008) verificam-se três aspectos que merecem destaque por sinalizar tensões que podem nos revelar importantes entendimentos: a) A educação do Campo e sua materialidade de origem deve ser pensada sempre a partir da tríade: Campo- Política Pública – Educação, pois pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. Por isso, além de pensar as relações dessa tríade, é preciso entender que o próprio campo e a sua dinâmica histórica são produtores da Educação do Campo e, portanto, é mesmo o primeiro marco da tríade, pois dá subsídio para pensar essa relação; b) A Educação do Campo trata de uma especificidade, sendo fundamental compreender que a especificidade de que é trata a Educação do Campo é do campo, dos indivíduos e dos processos formadores ao qual estão socialmente envolvidos; c) O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos distintos, mas simultâneos, que se complementam na configuração do seu conceito: *negatividade*, no que se refere a denúncia, resistência e luta; a *positividade*, partindo do pressuposto que a denúncia não é uma espera passiva, é preciso combinar ela com prática e propostas concretas do que fazer; a *superação*, no que se refere a construção de projetos, utopias, ou seja, em busca de uma perspectiva de transformação social e de emancipação humana.(CALDART, 2008)

Diante de tais constatações destaco que, os pontos tencionados a partir das lutas dos movimentos sociais e dos entendimentos conceituais, proporcionaram a construção de

políticas públicas. Dentre os avanços legais, o Parecer CNE nº36/2001 é um relevante documento, que fundamenta as DOEBEC (2002), pois apresenta questões importantes a serem consideradas no atendimento escolar das populações do campo, uma vez que reconhece e incorpora a diversidade de espaço do campo, ou seja, a realidade do campo é compreendida considerando a pluralidade do campo brasileiro em seus aspectos sociais, culturais, políticos, propondo medidas de adequação da escola à vida do campo.

Sendo assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo destacam-se como um marco normativo para a política de Educação do Campo à medida que tomando como base a legislação educacional, estabeleceu assim alguns princípios que visam à adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais buscando uma articulação da cultura, aos quais destaco alguns pontos.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, online)

Essas primeiras indicações alinharam-se às Diretrizes Complementares de Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº2/2008) intensificando as discussões a cerca dessa especificidade definido a população do campo como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta e outros, como os povos e comunidades tradicionais, destacando a necessidade de oferecer condições materiais para a implementação das propostas pedagógicas, destinando também grande parte de seu conteúdo para a questão do transporte intracampo e extracampo, visto a centralidade que este tópico ocupa na Educação do Campo.

Nesse percurso não há como negar as DCNEI (1999) como um marco na concepção de currículo para as crianças pequenas. Ao analisá-lo pude constatar que os seus princípios

dialogam com aqueles sustentados pela Educação do Campo, mas por outro, a resolução que instituiu as primeiras DCNEI (1999) foram anteriores aos processos de debates promovidos em torno das DOEBEC (2002). Somente no fim de 2009, com a revisão da DCNEI (Resolução nº5/2009), é que temos a primeira regulamentação nacional que articula a Educação do Campo e Educação Infantil no que se refere à discussão curricular. Como podemos verificar no 3º do Art. 8º, estão explicitadas indicações para práticas pedagógicas com essas crianças residentes em áreas rurais, desenhando as especificidades da Educação Infantil para crianças do campo de modo a garantir igualdade com respeito à diversidade.

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

A partir destes apontamentos, corroboro com Silva, Pasuch e Silva (2012) ressaltam que “as DCNEI (Resolução CNE/CEB nº5/2009) imprimiram, portanto, um marco legal histórico na Educação Infantil e no atendimento à criança do campo” (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.68), mas que o mesmo ainda requer desdobramentos e inúmeros debates para as políticas e as práticas cotidianas com as crianças.

Com base nestes marcos e conceitos, a Educação Infantil do Campo tem se configurado por diferentes nuances e diversas lutas de múltiplas comunidades. Portanto, o fato de termos esses marcos legais e conceituais tanto na Educação do Campo quanto na Educação Infantil do Campo, bem como “questões recentes que estes impõem aos sistemas e aos(às) professores(ras), não significa dizer que a educação para as crianças de zero a seis anos e para a população do campo sejam completamente novas.” (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.68)

Assim, a Educação Infantil do Campo vem se construindo no diálogo e na contraposição a antigas práticas e concepções, que só foram possíveis a partir da constituição da estreita relação entre as proposições da Educação Infantil e da Educação do Campo que emergiram “não na política pública em si, visto que esta ocorreu e ainda ocorre de modo fragmentado e separado, mas naquilo que as move, nas questões reivindicadas

pelos movimentos sociais e sindicais que foram seus protagonistas e, inclusive, nos seus impactos.” (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.69).

Dessa perspectiva, “compreende-se que há fios que ligam a Educação Infantil e a Educação do Campo” (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.69), portanto, todas as indicações e entendimentos acerca do mesmo contribuíram para pensar a especificidade da Educação Infantil no Campo.

Na busca de produzir concretudes acerca da oferta de educação às crianças do campo, sentiu-se a necessidade de enriquecer o debate, surgindo então o texto das Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA e PASUCH, 2010). Neste texto as autoras apontam para inexistência de estudos e reflexões sobre a Educação Infantil do Campo e chamam a atenção para todos aqueles envolvidos com a educação das crianças pequenas auxiliando na reflexão e construção de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades das crianças do campo.

Ponto esse documento como um importante guia ao trabalho do professor, pois direciona um olhar mais específico acerca da ação docente para garantia de uma efetiva educação de qualidade para esta especificidade. Contribui também para articulação entre o que os documentos normativos têm discutido e como trazer isso para realidade das instituições.

Tendo em vista o conjunto de avanços nas construções das políticas públicas, na conceituação e entendimentos a respeito da Educação Infantil e a especificidade do campo, muito ainda se tem que repensar e debater a fim de promover ações para melhor conhecimento dessa realidade.

Foi nesta tarefa de construção de maior compreensão sobre esses sujeitos e a necessidade de ampliação desse debate que durante o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo se problematizou a necessidade de se intensificar na área de pesquisa, entendimentos a respeito dessa especificidade, iniciando-se assim a “**Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural (2011-2012)**” buscando olhar para Educação Infantil do Campo de forma a conhecer as condições de oferta e demanda, mas também de proporcionar um diálogo entre esses referenciais e orientações já construídos no campo da Educação Infantil e da Educação Infantil do Campo, bem como estabelecer uma grande rede de diálogo sobre a realidade das mais diferentes especificidades dos povos campo e regiões do nosso país.

## 2.2. A DOCÊNCIA: perspectiva teórica

“[...] Ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontra-se muito daquilo que ensinamos”. (Nóvoa, 2007, p.27)

Início como uma citação de António Nóvoa, que me permite situar as duas dimensões que considero essenciais à discussão a respeito da docência. Por um lado essa dimensão pessoal, ou seja, essa maneira de ensinar que está diretamente arraigado por aquilo que somos enquanto pessoa, uma vez que “as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores” (CATANI, 1998, p.29) e também pelas formas de ser e agir na vida.

Por outro lado, temos a dimensão histórica e social da profissão. Pontos importantes que constituem esta dimensão, como a relevância da discussão a respeito do conceito de gênero na constituição dessa profissão, sendo essa profissão marcada por uma naturalização do feminino (CERISARA, 1998), principalmente, no que se refere às etapas iniciais do ensino e a Educação Infantil, ou a “construção da profissão docente na segunda metade do século XIX” (NÓVOA, 2002, p.51), a “consolidação do estatuto dos professores como “funcionários do Estado” e a configuração histórica do espaço profissional dos professores que “modela a identidade dos professores na medida em que estes veem e vivem, no trabalho em classe, a experiência mais fundamental de sua profissão, que dá sentido à sua vida profissional.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.277)

Esses pontos contribuíram na maneira de ensinar e na forma de ver e ser professor, dado que as práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes também carregam essas marcas históricas e sociais. A respeito disso Nóvoa (2002) elucida essas primeiras organizações da profissão em torno de dois grandes vetores que nos proporcionam entender um pouco dessas marcas.

Um corpo específico de conhecimentos e de técnicas, que serviu de suporte à institucionalização da formação inicial de professores, no quadro das escolas normais;

Um conjunto de normas e de valores éticos e deontológicos. Que definem a lógica de adesão e de integração profissional. Constituindo-se como referência identitária dos professores. (NÓVOA, 2002, p.51)

Paralelamente a tais noções o autor salienta que séculos depois dessa construção da profissão docente e de ter como base esses vetores, “confronta-se com necessidade de construir essa identidade profissional” (NÓVOA, 2002, p.51) remontando um novo cenário

e recolocando o professor no centro do debate educativo. Nessa perspectiva valho-me do que pontua Cerisara (1998) da relevância do “esforço de compreender como este ofício se estrutura social, histórica e pessoalmente, ao mesmo tempo.” (CERISARA 1998, p.23).

Com isso, ao problematizar e buscar construir essa identidade docente coloca-se, conseqüentemente, em discussão a dimensão instrumental da docência e a concepção de “modelos racionalistas de ensino” (NÓVOA, 1992, p.14), visto que “a docência é constantemente submetida à dimensão interativa: por estarem lidando com seres humanos, os professores logo se confrontam como os limites da racionalidade instrumental” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.281)

Nesse âmbito, tem-se direcionado o olhar para o entendimento de que, a identidade docente se constrói ao longo das experiências profissionais e pessoais e é formada a partir de relações com os outros, pois é preciso “compreender a identidade dos professores como um construto modelado por múltiplas interações como os outros atores educativos, a começar pelo aluno.” (TARDIF e LESSARD 2014, p.281). A esse respeito Nóvoa (1998) argumenta a favor da ideia de um processo identitário que é único e complexo.

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcado pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação é por isso que, invés de identidade prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA,1998, p.28)

Vinculado a tais noções, a identidade ou processo identitário se transforma através das relações pessoais, sendo diferentemente construída por cada sujeito, pois cada um tem uma forma de se relacionar, ser, agir e pensar. Além disso, os diferentes contextos sociais em que cada um cresceu e se desenvolveu contribui de forma importante no ser e agir na profissão, ou seja, há grandes implicações do *eu pessoal* no *eu profissional*<sup>3</sup>, tendo em vista que “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16).

Diante desses apontamentos valho-me da pergunta feita por Nóvoa (1992): “como é que cada um se tornou no professor que é?” (NÓVOA 1992, p.16). Para argumentar ao

---

<sup>3</sup> Conceitos usados a partir dos embasamentos construídos pelo estudo da obra: vida de professores de António Nóvoa (1992).

encontro de uma resposta possível, o autor nos mostra que precisamos ter em mente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores.

- A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de *Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do fórum profissional e do fórum pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de *Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.(NÓVOA, 1992, p. 16)

Tendo isto em vista, relembro que, sendo o foco do meu estudo a docência e as dimensões pessoais e profissionais que trazem implicações para prática pedagógica, pontuo a relevância da história de vida, das experiências, dos desejos e anseios que permeiam a formação profissional como pontos inerentes a mesma, que foram considerados eixos importantes nas análises deste trabalho de pesquisa. Por conseguinte, sirvo-me das referências utilizadas por Nóvoa (1995) que argumenta “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (JENNIFER NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992, p. 12).

Diante de toda essa discussão teórica que embasam meu olhar investigativo, ressalto a importância acerca desse assunto pensado na especificidade ao qual me desafio investigar: a docência na Educação Infantil. Esta especificidade, como pontuei anteriormente, tem sido uma das minhas preocupações como professora e pesquisadora. Por isso problematizo: Que profissional é esse?

Se recorrermos a uma breve análise ao tema “profissionais de educação infantil” percebemos uma existência de um amplo debate em meio as discussões suscitadas na elaboração, em 1996, da LDBEN. Conforme já mencionado nesse trabalho, a Educação Infantil no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é legitimada como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever de oferta do Estado, bem como ao ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, determina

que para atuar com as crianças pequenas deve ser professor com formação mínima no ensino médio.

Trago para essa discussão esses pontos, pois as compreensões estabelecidas por estes documentos legais deram início ao entendimento de que trazer as instituições (creches ou pré-escolas) para área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequando às especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Concomitante a isso possibilitou que os profissionais que atuam junto a essas crianças, viessem a ser professores com direito a formação inicial e em serviço, principalmente à valorização no que se refere a estatuto, piso salarial e benefícios, entre outros. (CERISARA, 2002)

Apesar das normativas legais, dos inúmeros debates e deliberações a respeito do perfil desse profissional que trabalha em instituições educativas para crianças de 0 a 6 anos torna-se cada vez mais complexa o entendimento a respeito dessa profissão.

Sendo assim, para entender a docência na Educação Infantil suscito que para “tentar traçar o perfil das profissionais de educação infantil é preciso considerá-las em seu contexto sociocultural, incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade e classe social” (CERISARA, 2002, p.25) e ainda no âmbito de suas experiências e de suas diferentes trajetórias conforme salienta Cerisara (2002).

Sem pretender uma definição acaba do perfil das profissionais da educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias profissionais e pessoais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade materna e função docente. (CERISARA, 2002, p.25)

Uma categoria de análise fundamental para compreensão da identidade dessa profissão é considerar a relevância da discussão a respeito do conceito de gênero na constituição desses profissionais que atuam junta as crianças de 0 a 6 anos.

Desse modo, a luz desses apontamentos tem que considerar que para que se constitua uma identidade profissional desses professores de Educação Infantil, é preciso ter



como base a identidade pessoal desses docentes que se constituem, preponderantemente, de mulheres e que vem ocupando uma profissão historicamente construída dentro de um ofício socialmente desvalorizado, pois de acordo com Cerisara (2002) a professora “de crianças de 0 a 6 anos é vinculada de modo direto ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos” (CERISARA, 2002, p.33) o elemento *status* elencado por Tardif e Lessard (2014) nos ajuda nesse entendimento.

Na docência, *status* e identidade parecem inseparáveis daquilo que **denominamos de o trabalho feminino** [*grifos meus*]. Ofício tradicionalmente feminino, ao menos para o primário, o ensino carrega, por isso, diversos atributos ocupacionais derivados da posição das mulheres nas organizações da sociedade, da cultura e do conhecimento. (TARDIF e LESSARD, 2014, p.284)

Outro ponto de vista fértil na análise da identidade profissional dessas docentes que atuam com crianças de 0 a 6 anos, se refere também ao espaço profissional destes professores que se dá em creches, Escolas de Educação Infantil – EMEI ou turmas de pré-escola em Escolas de Ensino Fundamental – EMEF e que dependendo da instituição tece uma diferente configuração de tempo e de espaço do trabalho docente.

Nessa mesma direção, a atividade docente destes profissionais estão estritamente ligados a rotina diária que guardam, em alguns momentos, estreitas semelhanças com o trabalho doméstico (banho, alimentação, sono, fraldas, troca de roupas, etc.), ou ainda funções que ultrapassam as situações de ensino, atribuindo-se uma ação socializadora, como conversar, brincar, ensinar bons costumes, dar amor e carinho. Essas funções que ultrapassam as situações de ensino das escolas são muito próprias dos eixos do trabalho na Educação Infantil, que são cuidar e educar as crianças.(CERISARA,2002). Sendo assim pontos como estes contribuem para analisar essa identidade docente e entender que profissional é esse.

Por conseguinte, tanto a definição da função da instituição de Educação Infantil quanto dos profissionais que nela atuam, exige levar em consideração estas dimensões da atividade docente e do espaço profissional na construção da identidade destas professoras que atuam com crianças de 0 a 6 anos, tendo em vista que falar de professor de Educação

Infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais e que “como professoras de crianças pequenas em instituições de educação infantil devem definir sua prática profissional visando o exercício de uma profissão docente, que tem sua especificidade definida pela pedagogia da Educação Infantil” (CERISARA, 2002, p. 100)

É a pedagogia da educação infantil, portanto, que deve servir de indicador para a construção da identidade da profissão de professora de educação infantil cuja meta é constituída pela educação e o cuidado das crianças pequenas. (CERISARA, 2002, p.101)

A construção dessa pedagogia pode possibilitar às instituições educativas responsáveis pela educação de crianças de 0 a 6 anos a compreensão de que estas se diferenciam tanto das instituições escolares, quando pela definição de suas funções, que são diferentes da pedagogia escolar. (CERISARA, 2002). Ainda, Rocha (2001) afirma que essa Pedagogia da Educação Infantil terá como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Ao considerar todos esses pontos a respeito da docência na Educação Infantil, me debruço mais uma vez sobre a mesma para pensá-la em contextos rurais. A Este respeito me subsidiei no texto Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA e PASUCH, 2010) para entender esse “ser professora da educação Infantil do campo”<sup>4</sup> e, por sua vez, buscar compreender que profissional é esse.

Este documento traz para o bojo da discussão a importância quanto à organização das experiências cotidianas ofertadas a essa especificidade, evidenciando uma perspectiva de Educação Infantil do Campo e de profissional.

Ser professor da educação infantil do campo requer planejamento, pesquisa dos modos de vida da criança e das comunidades, as brincadeiras, as construções dos objetos brinquedos, o criar e o recriar os artefatos de sua cultura, os conhecimentos sobre a riqueza natural e cultural do campo e de seus povos. Aprofundar na cultura, investigar os saberes locais, ser profundo conhecedor nos conhecimentos da comunidade para poder articular esses conhecimentos aos conhecimentos gerais. Ser professor da educação infantil do campo requer ainda o trabalho com o inusitado, o acaso, aberto para descobertas e aprofundamentos da curiosidade que a complexidade do campo provoca: uma semente diferente, um bicho no meio da terra, uma chuva inesperada, as diversas texturas, as sombras das árvores, as trilhas de gente e de animais, a vida dos insetos, o

---

<sup>4</sup> Neste documento, existe uma sessão específica intitulada: “ser professora da educação Infantil do campo” que traça e problematiza pontos importantes às práticas e ao perfil docente.

período das chuvas, o nascimento e a morte de animais, a produção de alimentos. [...] Ser professor da educação infantil do campo requer a experimentação, o gosto pela terra, o contato direto com a terra, a vivência e a sensibilidade com a água, rios, mananciais, nascentes. O cheiro da terra molhada pela chuva, a fauna e a flora, são leituras constituidoras das realidades vividas pelos sujeitos do campo. Para que as práticas pedagógicas sejam impregnadas por essas vivências, é necessária a observação minuciosa e constante das crianças, de suas brincadeiras, dos conteúdos sociais e culturais dessas brincadeiras, das preferências das crianças, além do registro e documentação dessas observações. (SILVA e PASUCH, 2010, p.12).

Ao analisar sob a ótica destes apontamentos o que é ser professor da Educação Infantil do Campo, ponto que para entender a identidade profissional desses docentes que estão no campo é necessário levar em consideração, também, os contextos socioculturais, incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade e classe social, assim como suas experiências e suas diferentes trajetórias. Mas também é necessário compreender que este profissional está diante de uma especificidade, de uma organização e de uma prática pedagógica que requer que aconteça nas relações com diferentes espaços, experiências e vivências, pois na EI do Campo a natureza e a comunidade em que estão inseridas torna-se fundamental nas aprendizagens e nas interações no dia a dia da escola.

Desse jeito, é imprescindível entender que falar de professor de Educação Infantil do Campo requer apreender sua prática profissional visando o exercício de uma profissão docente, que tem sua singularidade definida pela pedagogia da Educação Infantil alicerçada às especificidades **do Campo**. Especificidade essa que é do campo, dos indivíduos e dos processos formadores ao qual estão socialmente envolvidos, por isso requer pesquisas dos modos de vida da criança e das comunidades, a experimentação, um olhar investigativo sobre o contexto e a proposição de relações com diferentes materiais e espaços, por exemplo.

### 2.3. ESTUDOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para iniciar o diálogo, acredito essencial elucidar que diferentes pesquisadores contribuem em suas perspectivas teóricas para este estudo, em especial para a concepção que desejo desenvolver em relação à prática pedagógica na Educação Infantil no Campo. Barbosa (2009) no relatório Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a

Reflexão sobre as Orientações Curriculares apresenta uma concepção de currículo para as crianças bem pequenas e nos convida a pensar na **prática cotidiana** com as crianças da pequena infância. Neste texto a consultora, elucida que:

A grande tarefa da educação da primeira infância é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta, mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor. (BARBOSA, 2009, p.13)

Diante do exposto, ainda, em Barbosa (2009) depreende-se que um currículo na Educação Infantil precisa estar articulado às práticas pedagógicas que leve em consideração duas dimensões: as cotidianas, levando em conta tarefas do dia a dia, e as culturais, ou seja, trazer para o bojo das práticas os contextos sociais dessas crianças, dentre estes os contextos familiares, que podem ter destaque na formulação dos princípios e dos conhecimentos curriculares. (BARBOSA, 2009)

Para tanto, corroboro que “o currículo acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido.” (BARBOSA, 2009, p.52). Sendo assim, é preciso compreender que as práticas devem estar vinculadas as necessidades das crianças, os seus desejos e as suas vidas, levando em conta os saberes e conhecimentos das culturas onde estas crianças estão inseridas.

Nesse âmbito, o currículo não será compreendido como prescrição, muito menos como ações e práticas produzidas pelos professores, mas sim entre professores e crianças. Ou seja, que por um lado leve em conta os saberes práticos docentes, que segundo Montalvão e Mizukami (2002) “são um conjunto de representações a partir das quais o professor interpreta, compreende e orienta a sua profissão em todas as dimensões. Esses saberes se incorporam sob a forma de *habitus* – conjuntos de disposições adquiridas pela prática real que expressam um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo cotidiano” (MONTALVÃO E MIZUKAMI, 2002, p.104), e por outro a criança com um sujeito social e cultural.

Apoiada em Barbosa (2009) orientei meu olhar acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil e Educação Infantil no Campo, mas uma vez ressaltando a sua complexidade, que vem arraigada pelo o saber prático docente que está aliado a reflexão e a sensibilidade pedagógica docente, bem como a interação complexa de inúmeros fatores que se inter-relacionam nas vivências com as crianças.

Pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas significa não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo. Assim, para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações educativas com as crianças pequenas, **a observação, o registro e a documentação potencializam a ação do docente.**[grifos meus] (BARBOSA, 2009, p.101)

Para enriquecer o diálogo, Zabala (1998) em sua obra: A prática Educativa: como ensinar? Apresenta uma concepção mais alicerçada com as especificidades da prática com experiências do ensino fundamental, mas nos convida a refletir acerca da **prática educativa** trazendo pontos relevantes para meu estudo, quando pontua que a mesma “é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos.” (ZABALA, 1998, p.16). Ao analisar seu posicionamento, deparei com um contraponto em relação à concepção de prática pedagógica construída neste trabalho, que vai ao encontro de experiências que visam levar em consideração a complexidade cotidiana, o olhar atentando aos acontecimentos do dia a dia, quebrando a concepção do que ele chama de “hábitos pedagógicos”.

Saliento, portanto, que neste estudo optou-se pelo termo prática pedagógica, levando em consideração as conceitualizações feitas por estes autores e perpassando pelo entendimento de que esta prática envolve o planejamento, a sua implementação, a avaliação e a oferta diversificada de experiências às crianças, tendo em conta o contexto e a cultura. Nesta perspectiva, parte-se do entendimento de uma “visão processual da prática, em que estão estritamente ligados o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação.” (ZABALA,1998, p.17).

Para tanto, a prática pedagógica na Educação Infantil na sua complexidade e no seu objetivo pleno, necessita oportunizar diversificadas experiências educacionais para todas as crianças, sejam elas urbanas ou rurais. Sendo assim a observação, a investigação e

a relação entre os saberes e culturas das crianças e docentes são elementos cruciais a prática pedagógica na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, é relevante destacar que a prática adquire o papel central de todo o currículo, uma vez que “não é apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens. É preciso atenção aos aspectos organizacionais, pois é também na configuração do cotidiano, nas escolhas, nas decisões e no planejamento de possibilidades diárias que se manifesta o currículo” (BARBOSA, 2009, p.79) e se constitui a prática.

Dessa forma, a maneira como é pensada e realizada as práticas em cada instituição, assim como “a formação profissional exigida para esse processo de organização do cotidiano com crianças pequenas, torna-se aspecto central, e evidentemente complexo, na educação infantil.” (BARBOSA, 2009, p.79).

### 3.DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão apresentados os métodos para este estudo. Partindo das minhas próprias percepções como investigadora que visa interpretar essa realidade. Busco aqui descrever a metodologia utilizada que serviu como importante subsídio na obtenção de dados. Autores como Bogdan e Biklen (1997), Kramer e Souza (1996), Vasconcelos (1997), Andrade (2012) e Zago (2003) subsidiaram meu olhar investigativo na imersão em campo.

Ao decorrer da minha experiência como pesquisadora de Iniciação Científica aprendi que essas inquietudes e estranhamentos ocorrem porque não há imparcialidade investigativa, afinal, a realidade investigada sempre é interpretativa, pois de acordo com Vasconcelos (1997) “a investigadora é, na verdade, alguém que está do lado de dentro da investigação, ela é um **instrumento da investigação** [grifos meus]” (VASCONCELOS, 1997, p.41), por isso, este estudo está arraigado pelos meus posicionamentos e diálogos estabelecidos com minhas subjetividades que fazem com que olhe e problematize certos pontos e não outros, sendo assim, destaco a importância da minha ação investigativa como instrumento crucial a realização deste estudo.

Outro aspecto importante, e já mencionado anteriormente, é que na busca por tentar compreender a trajetória da docente pesquisada e as implicações na prática pedagógica, resalto a importância da escolha por guiar meu trabalho investigativo sob um paradigma interpretativo, pois conforme salienta Vasconcelos (1997),

Não podemos delimitar-nos a julgar, devemos, sobretudo tentar compreender, no sentido de tentar captar o significado, aprender a ver para além das primeiras impressões que são, necessariamente, superficiais. (VASCONCELOS, 1997, p.42)

Diante do posicionamento investigativo delineado acima, me proponho a realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, fazendo a opção metodológica pelo estudo de caso, por entender que esta perspectiva contempla a relação entre pesquisador, pesquisado e o contexto da pesquisa, bem como subsidia o investigador a trabalhar e treinar o seu olhar com profundidade sobre seus sujeitos de pesquisa, permitindo que se observe vários elementos importantes cruciais para o entendimento do objeto de estudo. A partir desta

perspectiva Bogdan e Biklen (1997) elencam cinco características que são inerentes a investigação qualitativa e que neste estudo serão cruciais, como: 1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal; 2. É uma investigação descritiva que incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e etc; 3. O investigador interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. O investigador tende a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhe dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando; 5. O significado é de importância vital, pois os investigadores e o uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN e BIKLEN, 1997)

Ao afirmar estes pontos valho-me ainda das palavras destes mesmos estudiosos que elucidam o método qualitativo como uma experiência em que, “[...] sua prática possibilita uma melhor compreensão sobre os comportamentos e experiências humanas na perspectiva de reconstituir o processo pelo qual as pessoas constroem os seus significados e descrever em que consistem esses mesmos significados”. (BOGDAN e BIKLEN, 1997, p.70). Vinculado a tais noções apontam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo.” (BOGDAN e BIKLEN, 1997, p.89) contribuindo assim com uma visão mais aguçada de dentro do grupo ou local pesquisado.

Indo ao encontro das pretensões deste trabalho de pesquisa, a opção pelo estudo de caso se deu, uma vez que, o mesmo subsidia com a técnica da observação participante, e porque este tipo de pesquisa instrumentaliza o pesquisador a centrar-se numa organização particular (escola) ou a nos direcionar a setores dessa organização, como um local específico (sala de aula, pátio, etc.), grupo específico de pessoas (professores, alunos, etc.) ou qualquer atividade dentro do local pesquisado (planejamento, prática pedagógica, etc.). (BOGDAN e BIKLEN, 1997)

### 3.1.PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO: instrumentos investigativos

Para a realização da investigação foi necessário treinar o olhar, sendo assim, optou-se um instrumental investigativo, ou seja, um conjunto de técnicas de coleta de dados que ajudasse na composição do quadro de informações a serem coletados e analisados.



Desse modo, ao entrar em campo foi necessário um cuidado minucioso nas escolhas das técnicas investigativas e do sujeito pesquisado, sendo importante desenvolver aptidão para observar, obter dados e informações, destacando a imparcialidade necessária para adquiri-los e processá-los. Lembrando sempre que “[...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto, tendo em vista a utilidade de determinado estudo como possível maneira de gerar teoria, descrição e compreensão.” (BOGDAN e BIKLEN, 1997, p.70)

Nesse contexto, a coleta de dados foi realizada em uma organização particular, ou seja, em uma escola localizada na área rural da cidade de Gravataí/RS detendo o olhar a um sujeito dessa organização, a professora. Sendo assim, esse estudo além de ter a ação investigativa como uma ferramenta crucial também envolveu dois principais instrumentos de coleta de dados, visando uma aproximação em diferentes níveis e permitindo uma apreensão mais ampla da realidade.

**A observação participante** que foi realizada com o intuito de treinar e direcionar meu olhar investigativo para questões relacionadas à minha principal ação que é o de, entender e analisar a prática pedagógica desta professora com esse grupo de crianças, bem como me subsidiou na elaboração questões pertinentes ao do roteiro de entrevista.

Ponto que a escolha por esta técnica ocorreu por partir do princípio que a observação na pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso, não é uma observação comum, por ser ela uma observação participante, me possibilitou uma descrição mais substancial de uma problemática previamente definida, uma vez que ao utilizar essa técnica “o investigador tem que tentar ser o mais descritivo possível, pois se entende que aquilo que observa deve ser apresentado em detalhes em vez de ser resumido ou avaliado.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.163).

Outra questão inerente à abordagem qualitativa de tipo estudo de caso deve-se a importância da possibilidade de registrar por escrito os apontamentos realizados durante o tempo permanecido em campo, proporcionando assim, a preservação dos dados coletados, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos. Esses registros são costumeiramente chamamos de notas de campo. Esse recurso investigativo não requer tantas exigências como a generalidade dos textos escritos, mas contribuem com apontamentos do observado e de tudo aquilo que o investigador vê, ouve, experiência e pensa no decorrer da recolha de dados, qualificando a análise. (BOGDAN e BIKLEN, 1997).

Diante disto, pontuo que utilizei aqui o que, inicialmente, chamei de **registros intrapessoais**<sup>5</sup>. É válido pontuar que estes registros foram transformados em notas de campo estruturados numa sequência numérica a partir de uma ordem de acontecimentos observados, que vai do 1 ao 37. Todas as situações vividas por mim, bem como os desdobramentos no campo, como as reflexões, sentimentos, estranhamentos que surgiram ao longo da inserção de campo, conversas informais e cenas observadas, foram registradas nestas notas de campo.

As reflexões através das notas me possibilitaram determinar as representações do sujeito pesquisado, ou seja, as formas que o indivíduo vê a si mesmo e o mundo, e como essas formas são externalizadas. Afirmo isto, partindo da ideia de Bogdan e Biklen (1994) que salientam a importância, “[...] da parte reflexiva das notas de campo, pois registra a parte mais subjetiva do pesquisador, e dá ênfase nas especulações, sentimentos problemas, ideias, palpites e impressões”. (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.165).

Sendo assim, optei por esta estrutura de registro, uma vez que, me possibilitou uma dinamicidade capaz de identificar e descrever a realidade observada, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994),

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais: descritivo, cuja preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas, e reflexivos, pois apreende o ponto de vista do observador, como as suas ideias e preocupações. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.152)

A **entrevista** também foi um instrumento de coleta de dados importante à realização desta pesquisa. Utilizei um roteiro semi-estruturado com o intuito de direcionar as questões pertinentes ao meu objeto de estudo, buscando sempre manter a clareza dos objetivos da pesquisa, mas ao definir os contornos da entrevista mesmo que lançando mão de um roteiro, tentei fugir da ideia de um modelo pronto e rígido, por isso, me subsidiei nas compreensões de Zago (2003) que argumenta a favor de uma concepção de entrevista ao qual ela nomeia de compreensiva, visto que a mesma “não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (ZAGO, 2003, p.295)

---

5 **Intrapessoal** se refere a uma capacidade para o trato e a comunicação interna da própria pessoa com ela mesma, é a capacidade de pensar e analisar sobre si próprio com imparcialidade.

Nesse âmbito, acho importante ressaltar que antes de realizar a entrevista “formal”, percebi que, se pretendia conhecer as experiências e trajetórias dessa professora era necessário mais do que uma simples entrevista com um roteiro semi-estruturado, pois muitas vezes optar por este tipo de “instrumento pode mesmo que em níveis diferentes, inibir a memória e o fluir das ideias do entrevistado. Quando isso acontece, as falas ficam muitas vezes reduzidas a respostas monossilábicas, sem continuidade e sem eco no interlocutor.” (KRAMER e SOUZA, 1996, p.27).

Ao me deparar com esse fato, percebi que não era isso que eu queria. Pretendia que a professora se sentisse a vontade e convidada a falar de um dado assunto que era de meu interesse, mas como instigá-la também? Queria me aproximar de uma perspectiva de entrevista no sentido dialógico “visando mais a construção e reconstrução de sentidos do que aplicação de perguntas.” (BAKHTIN, 1982 *apud* KRAMER; SOUZA, 1996, p.27). Claro que utilizei para análise a entrevista semi-estruturada, mas não só ela. Para chegar perto dessa perspectiva que me inquietava, busquei nas conversas e nos momentos que passei junto à professora durante o início da minha imersão de campo, subsídio para enriquecer a ação investigativa, mas também para que meu sujeito pesquisado se sentisse a vontade e não me visse como intrusa ou avaliadora de seu trabalho.

Com isso, pude perceber que optar por esse posicionamento investigativo me possibilitou uma análise mais rica, que foi além de uma simples análise de uma resposta, envolveu os não-ditos que estão presentes no gesto, no olhar, na entonação e no corpo dando uma dimensão mais humana ao estudo. Ao me aproximar de forma tímida e com um posicionamento que buscava dar voz e deixar a conversa fluir, consegui abrir a porta para minha inserção em campo, pois ao adotar essa perspectiva criei um ambiente descontraído e uma relação de reciprocidade, possibilitando mais tarde, a realização da entrevista “formal” de maneira mais tranquila.

### 3.2.NEGOCIAR A ENTRADA

Falando um pouco da minha entrada no contexto de pesquisa, pontuo que a minha inserção nessa escola, na área rural do município de Gravataí, se deu a partir da pesquisa de iniciação científica intitulada “Caracterização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos

residentes em áreas rurais no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil”, da qual participo como bolsista desde 2013. Esta pesquisa a qual faço parte realizou imersão em dois contextos que contemplam os sujeitos do campo, sendo um deles o Quilombo Manoel Barbosa, localizado nesta cidade.

O quilombo Manoel Barbosa, foi escolhido por contemplar alguns critérios estabelecidos pelo grupo de pesquisa para realizar o estudo de Iniciação Científica, como: possuir escola localizada em área rural com oferta de Educação Infantil para as crianças pertencentes à comunidade pesquisada; ser de fácil acesso das pesquisadoras em relação à localização do município (40km distante de Porto Alegre) e ter acolhimento da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse âmbito, foi inspirada nos apontamentos de Ludke e André (1986) sobre a necessidade de realizar uma pesquisa que promova “o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.1) que me senti instigada a problematizar o meu olhar investigativo para um objetivo diferente ao da minha pesquisa de Iniciação Científica. Foi então que busquei direcionar minha ação investigativa para a docência na Educação Infantil no Campo. Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta dois principais objetivos:

1. Analisar as trajetórias pessoais e profissionais docentes e as práticas pedagógicas em contextos de Educação Infantil no Campo;
2. Ampliar o debate acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil do/no campo

Sendo assim, negociar a minha entrada “física” na escola não foi problema, pois já estava desde 2015 em contato com esse contexto de pesquisa, a questão residia: estava desde Agosto de 2015 afastada da escola, pois ficamos sem transporte para imersão de campo, o meu contato com as docentes da escola até então tinha sido restrito a poucas conversas, já não sabia como estavam às turmas, se os professores eram os mesmos, quais eram os alunos, pois em oportunidade anterior havia observado por pouco tempo uma professora e um grupo de crianças.

Então só essa breve impressão não era suficiente para iniciar a pesquisa e para definir minha temática de estudo. Sabia que queria direcionar a pesquisa para o eixo docência, mas precisava voltar a campo, (re)conhecer aquele contexto e aqueles sujeitos, e assim decidir qual profissional investigar e, conseqüentemente, iniciar o diálogo acerca das

minhas pretensões de pesquisa e negociar a minha entrada em sala de aula, ou seja, fazer meu plano de investigação.

Mas a (re)inserção a campo foi uma aventura, inúmeras questões foram inerentes a essa nova aproximação. Como vou ser recebida? Será que vou conseguir meu sujeito de pesquisa? Como me posicionar? Como interagir? Como vou fazer minha coleta dados? Mesmo diante da minha experiência enquanto pesquisadora deparei-me com essas inúmeras angústias.

E foi em Agosto de 2016, passados exatamente um ano desde a última visita, que inicio nova aproximação com a escola, mas ainda permanece algumas dificuldades de imersão em campo, primeiramente devido indisponibilidade de agendamento das viaturas com o setor DINTRAN/UFRGS da Universidade para o transporte da pesquisadora até o local de pesquisa, tendo assim que recorrer ao carro particular de minha orientadora. Segundo, que algumas dificuldades também residiram, nas inúmeras vezes que tivemos que cancelar as visitas por incompatibilidade de nossas agendas com a da escola ou pelos constantes dias chuvosos que comprometiam nosso acesso. Contratempos investigativos!

Assim que consegui retornar a instituição, me deparei com uma professora que havia assumido a nova turma da pré-escola em Maio deste ano (2016). Ao ter a oportunidade de entrar em sua turma e ao observá-la pela primeira vez, percebi um certo estranhamento por parte dela, que ficou muito incomodada com a minha presença, mas ao observá-la tinha certeza que era ela meu sujeito de estudo.

Nesta perspectiva, alguns questionamentos tomaram conta: como fazer para me aproximar? Dialogar com ela? E conseqüentemente conseguir com que aceitasse participar da pesquisa? Foi então que busquei explicar minhas reais pretensões, deixando-a mais confortável e a vontade com a minha presença. Precisava estabelecer uma relação de reciprocidade, afinal a pesquisa de campo implica em uma relação social entre o pesquisador e pesquisado e a qualidade dos dados obtidos depende em grande parte dessa relação e da maneira como essa interação se constitui.

Ao adotar esse posicionamento consegui estabelecer uma relação de confiança com a professora que já se sentiu a vontade para conversar algumas coisas a respeito do seu trabalho junto às crianças. Depois de retornar a escola, de conhecer essa professora e a ter escolhido para estudo, ainda tive algumas dificuldades de acesso à escola devido à indisponibilidade da minha orientadora para me levar até a mesma, mas graças à tecnologia e depois de um desencontro ao visitar a escola, não perdi mais o vínculo com a professora, pois ao conseguir seu contato, iniciamos diálogo via *Whatsapp*. A partir deste momento

nos comunicamos somente por este aplicativo que colaborou com a minha aproximação com a professora, bem como da minha equipe de pesquisa à escola.

Desse modo, ao estabelecer essa aproximação descobri que a professora morava em Porto Alegre e podia então colaborar com o meu acesso à instituição. Depois de inúmeras conversas por este aplicativo me senti a vontade para pedir uma carona até a escola, pois precisava entrar em campo e só assim poderia retornar o quanto antes, para conversar e observá-la novamente. A professora prontamente se disponibilizou a me levar e trazer da escola, em um dia previamente combinado.

Ponto que essa relação previamente estabelecida pelo *Whatsapp* e posteriormente no trajeto de ida e volta do contexto de pesquisa, foi uma oportunidade rica de aproximação com o sujeito pesquisado, pois pudemos conversar descontraidamente sobre pontos que a própria professora acreditava ser relevante sobre sua trajetória profissional e pessoal, bem como em relação as suas concepções enquanto professora de Ensino Fundamental em um turno e Educação Infantil em outro. Essa ação investigativa colaborou significativamente para redimensionar minhas questões investigativas, direcionar o meu olhar para observá-la junto às crianças e estruturar meu roteiro de entrevista.

Diante desses pontos não posso deixar de ressaltar que durante todo esse processo de negociação foram mantidos os princípios éticos que regem uma pesquisa científica, como: negociar a autorização da entrada para efetuar o estudo, sendo clara e explícita com o sujeito investigado relativamente aos termos do acordo, que devem ser respeitados até à conclusão do estudo, manter o sujeito sempre informado sobre os objetivos da investigação e buscar um posicionamento investigativo que vá ao encontro da devoção e fidelidade aos dados obtidos. (BOGDAN e BIKLEN, 1997)

### 3.3.DO LUGAR DE PESQUISA

Como já foi pontuado, o local da pesquisa já fazia parte de minha experiência como pesquisadora, mas com a decisão de realizar meu TCC nesta instituição, uma aproximação mais intensa foi sendo estabelecida.

Portanto, faço aqui uma breve descrição do contexto e do sujeito pesquisado, por corroborar com que pontua Andrade (2012) que “os detalhes do lugar sociológico e histórico, tomados pelo olhar da pesquisadora, favorecem uma compreensão sociocultural

e histórica da realidade descrita, viabilizando os diferentes discursos que os constituem.” (ANDRADE, 2012, p.179)

A escola da pesquisa está localizada na área rural da cidade de Gravataí/RS e foi escolhida para o estudo por possuir uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que oferta pré-escola para crianças de uma comunidade quilombola, e porque possui uma população de 0 a 6 anos, sendo 13.601 de 0 a 3 anos e 7.429 de 4 a 5 anos, o que totaliza 5% da população de crianças residentes em área rural. É válido pontuar que essa escola atende, preferencialmente, a comunidade quilombola Manoel Barbosa, mas também das redondezas da escola.

Esta instituição atende atualmente 67 crianças, de 4 a 10 anos de idade. Ofertando Educação Infantil, em duas turmas de pré-escola, e o Ensino Fundamental até 5º ano. Possui ao todo 11 funcionários, sendo 8 professoras, 2 merendeiras e 1 monitora. A maioria dos profissionais que trabalham na escola moram na comunidade onde a instituição está inserida. Somente a professora pesquisada que se desloca da cidade de Porto Alegre até a escola.

No que se refere aos aspectos da organização da escola, a mesma possui sala de diretoria, 4 salas de aula, cozinha e oferta alimentação escolar para os alunos. Como não possui refeitório as crianças fazem as refeições nas suas respectivas salas. Pracinha com alguns brinquedos como: balanço, gangorra, areia, vai e vem e uma casinha que está interditada, pois está em má conservação.

A escola ainda tem banheiro fora do prédio, mas possui uma passarela coberta até os respectivos sanitários, para que os alunos possam se deslocar em dias de chuva. Há também uma grande área verde nos fundos e no lado de fora da instituição, que também é utilizado para a realização de algumas atividades junto às crianças, bem como um pequeno pátio com árvores, bancos e algumas plantas dispostas em um canteiro construído e mantido pela turma de pré-escola pesquisada. Como demonstram as imagens a baixo.

**Figura 1: imagens dos espaços da EMEF**

**Fonte: acervo da pesquisa**

Quanto à formação continuada, a instituição oferta no início e no meio do ano reuniões formativas, mas a Secretaria de Educação convida constantemente via e-mail os professores para formações. É importante ressaltar que embora a escola esteja localizada em área rural, segundo relatos da professora pesquisada e da diretora, não há formação específica para a Educação do Campo.

A turma da pré-escola pesquisada tem um total de 8 alunos, sendo que 3 crianças pertencem a comunidade quilombola, localizada a poucos quilômetros da escola. Na outra turma de pré-escola não há nenhuma criança quilombola. Embora poucos pertençam ao quilombo Manoel Barbosa, comunidade pesquisada no meu estudo de Iniciação Científica, é válido pontuar que todas as demais crianças vêm do contexto rural, pois moram na



comunidade onde a escola está inserida. Essas crianças, que não são quilombola, vieram da cidade para morar no campo, pois seus pais trabalham como caseiros ou nas plantações das propriedades rurais daquela comunidade.

Portanto, pontuo que a maioria das crianças atendidas por esta escola, residem no campo, mas não necessariamente são sujeito do campo. No que se refere à comunidade quilombola, por exemplo, através da minha inserção naquele contexto, pude perceber através das histórias narradas pelas famílias e por líderes da comunidade que as pessoas que vivem hoje neste local, possuem imagens diferentes acerca do que é ser negro, sujeito do campo e pertencente a uma comunidade quilombola. Pontuo isto, pois o vínculo com a terra e com a comunidade, não está articulado com a história, com a cultura, mas única e exclusivamente por ter uma propriedade para morar. Muitas das famílias e gerações recentes que vivem na comunidade chegaram até aquele local (2006) porque moravam no centro urbano de aluguel, vivenciando dificuldades econômicas, violência, entre outras. Assim, quando obtém a informação que poderiam “conquistar um pedaço de terra”, logo buscam este direito através de diferentes negociações com os familiares (avós, tios, etc.).

Estas informações foram coletadas durante a minha pesquisa de Iniciação Científica, e trago aqui, por entender que conhecer a comunidade é fundamental para compreender sua relação com a escola, com a proposta pedagógica desenvolvida na escola, bem como a luta pelo direito à educação infantil.

A professora pesquisada, 58 anos, formada em licenciatura de ciências e em pedagogia na modalidade à distância, tem 41 anos de magistério, aposentou-se no ano de 2008 e retomou suas atividades no ano 2010. A mesma relata que sempre trabalhou em escolas públicas se revezando entre dois turnos, entre turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Considero que ao levar em conta as experiências profissionais do sujeito pesquisado é imprescindível ter em mente que a trama pessoal, também é importante para a constituição deste estudo, pois esta professora é mãe de um menino, moradora da cidade de Porto Alegre, apaixonada por leitura e pela profissão.

#### 4. A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um dos pontos destacados tanto pela literatura estudada quanto pelos depoimentos da entrevistada, está estritamente relacionado às implicações do *eu pessoal* no *eu profissional*. Essa constatação me permite considerar relevante que ao tentar traçar o perfil desta profissional pesquisada foi indispensável levar em consideração o seu contexto sociocultural, as suas experiências pessoais e profissionais. Ao analisar as falas desta professora e seu trabalho junto às crianças, não pude considerar este ponto como apenas uma variável a mais a ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade da mesma.

Visualizei na dinâmica de trabalho desta docente algumas ações e práticas que me instigaram e descrevo em minhas notas de campo<sup>6</sup>.

**Nota nº. 1:** A professora ao chegar à escola avista de longe seus alunos descendo do ônibus e correndo em direção ao portão. Ao olhar um de seus alunos descendo sozinho comenta: “-Olha só! Que autonomia! Olha lá parece gente grande! Preciso **anotar** isso e passar para mãe depois! (posteriormente anota em um papel de rascunho o que havia me comentando); **Nota nº2:** Ao entrar na instituição percebo que todos se direcionam ao refeitório, pegam seus pratos e se encaminham para suas respectivas salas para almoçar. A professora almoça com todos, e ao seu lado, permanece com **uma caneta e algumas folhas de rascunho. Tudo o que as crianças falam e contam ela anota nestes pedaços de papéis;** **Nota nº6:** Sentados ao chão da sala a professora disponibiliza alguns brinquedos e diz: “ – Olhem só! Vamos **brincar de contar histórias?**” Cada um ganha um brinquedo que ela tira de sua bolsa. Ela junto com as crianças **criam uma história** utilizando somente aquele recurso. A história se estende para além da sala, agora estão no pátio, sentados na areia. A brincadeira já é até outra, os brinquedos já foram esquecidos no chão. Todos correm pelo pátio e a professora lembra: “Crianças! As nossas amoras que plantamos! Precisamos pegar os regadores e molhá-las!” Enquanto as crianças regavam as amoras e as flores do pátio, a professora **pega suas folhas de rascunho e registra a brincadeira** do início da aula e revela: “-Ficou sem fim essa história, mas não tinha como negar essa saída para o pátio! Olha esse sol! Nem tem vento! É o tal do planejamento flexível! [risadas];**Nota nº15:** roda de litura. A professora pega uma caixa de livros e faz o momento da leitura com os alunos, convida todos a sentar em roda no tatame que está na rua. Cada um escolhe um livro e “lê” a história para os colegas. Percebi uma familiaridade das crianças com as literaturas, pois contam as histórias tão quais estão nos livros. (Notas de campo realizadas em 11/10/2016).

<sup>6</sup> A transcrição da entrevista e as observações organizadas em notas de campo foram estruturadas no corpo deste estudo dentro de molduras. As informações verbais e falas da entrevista ganharam destaque em *itálico* no corpo do texto de análise. Ambas as organizações foram adotadas para diferenciar de citações bibliográficas.

A numeração das notas de campo foi estruturado numa sequência numérica a partir de uma ordem de acontecimentos observados, que vai do 1 ao 37.

Instigada por esta dinâmica destacada em minhas observações, elenco para minha análise dois aspectos que prevalecem nas suas práticas pedagógicas, sendo elas, o registro e leitura.

Ao me deter a esses aspectos constatei que os mesmos aparecem, preponderantemente, em suas práticas junto às crianças e que o mesmo tem uma relação forte com suas experiências e vivências pessoais. Diante do exposto, é possível compreender que a identidade dessa docente está alicerçada nas experiências pessoais da mesma e que implicam estritamente na dimensão profissional, construindo maneiras de ser e de estar na profissão. Esta perspectiva se confirma quando em entrevista a professora revela.

Desde pequenininha! Quando eu ia fazer aniversário ou no natal eu ganhava do meu pai um conjunto de enciclopédias. E eu sempre gostei de ler e coisa e tal Eu leio muito... Leio, leio, leio e leio! Nas minhas férias eu leio. Não gosto de cozinhar e nem de passar roupa, mas eu me sento em uma cadeira e passo a tarde lendo! É leitura de estudo mesmo, sabe! Agora mesmo eu estava muito interessada no estudo da neurociência, então eu estava lendo bastante material. Porque é isso né nunca parei de estudar. (entrevista realizada em 21/11/2016)

Ao vislumbrar essa fala e ao observar o aspecto das práticas de **leitura** dessa professora, é possível evidenciar que a mesma vem carregada de uma significância ímpar, tanto para a sua realização pessoal, pois é vista como algo prazeroso e uma atividade de lazer, quanto para o profissional, evidenciando que a leitura contribui para sua qualificação profissional. A leitura na sua vida ainda perpassa pela organização do seu ambiente de trabalho quando revela “*quarta tem a mala da leitura que eu estou implementado na escola, ai todo os alunos sentam para ler.*” (Entrevista realizada em 21/10/2016).

Outro aspecto importante a se considerar em relação a essa ligação entre o *eu pessoal* e suas implicações no *eu profissional* está ligado ao **registro**. A professora revela gostar de anotar coisas acerca da sua vida em uma conversa durante o percurso que fizemos juntas até a escola.

**Nota nº 25:** A professora revela seu fascínio pelo registro, quando diz: “Sabe que desde quando eu comecei lá com 16 anos eu registro tudo! Lá em casa eu tenho pilhas de cadernos de registros que faço não só das coisas da escola, mas da minha vida. Quando eu namorei, casei, tive filho. Quando saí de Rio Grande e vim para Porto Alegre (informação verbal)” (Conversa transcrita e analisada previamente nas Notas de Campo 11/10/2016)

Ao me deparar com essa prática de reflexão e de registro da professora, constatei que este é um meio importante de construção de saberes e na constituição da sua identidade profissional. Pontuo isto, uma vez que este processo de registro está articulado com a prática dela, pois é a partir disso que pensa e organiza seu planejamento e constrói uma documentação para a avaliação dos alunos.

Eu tenho os meus registros, eu tenho um caderninho a parte. Olha aqui, aviso que eu dou, registro de coisas que acontecem... vou anotando em qualquer pedaço de papel e vou guardando aqui nesses bolsinhos do caderno. Na hora, por exemplo, de colocar os portfólios em andamento, porque eu tenho que fazer um parecer de cada um né, esse caderninho me ajuda com tudo! Os projetos também, geralmente penso a partir de acontecimentos na aula. Ai eu monto um projeto em cima disso. (entrevista realizada em 21/10/2016)

Para tanto, constatou-se que a forma de ser e estar desta docente na profissão foi essencial para entender o processo identitário da mesma. A questão de como cada um se tornou professor, torna-se possível de enxergar quando se foca o olhar no processo identitário. Este é um processo complexo em que entra em cena aspectos tanto da pessoa quanto do profissional.

Destaco que o da professora pesquisada está fortemente marcado pela relevância do aspecto registro, por exemplo, que está vinculado com a dimensão de *Autoconsciência* desencadeado pela reflexão, que Nóvoa (1992) aponta como “uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.” (NÓVOA, 1992, 1992, p.16) Remetendo-me ao que problematiza Montalvão e Mizukami (2002) quando ressaltam a respeito do professor reflexivo. Segundo as autoras, é por meio da reflexão-sobre-a-ação e reflexão-na-ação é que o professor pode avaliar sua prática, seu planejamento e a aprendizagem de seus alunos, bem como pensar novas estratégias de ação.

Por meio dos processos de reflexão-na-ação e sobre-a-ação o professor pode aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas formas/estratégias de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas, ou seja, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional. (MONTALVAO e MIZUKAMI, 2002,p.110)

A **experiência profissional** desta docente é marcada por trabalhar na periferia e em escola pública, com crianças da Educação Infantil em um turno e do Ensino Fundamental em outro, bem como pelo tempo a que se dedicou à profissão, 41 anos de magistério. Esses pontos, assim como o seu retorno após a aposentadoria, quando revela que “a

*aposentadoria foi à morte!*” (informação verbal), traz outro aspecto importante à análise para compreender a constituição do seu processo identitário.

Educação Infantil em um turno e 5º ano em outro. Esses dois extremos sempre. Dai sai de um e ia para outro. Ai me aposentei em 2008. Já tinha 33 anos de magistério. e fiquei em casa. Morri! Fiquei toda parada, endurei todo o corpo! Ai não movimentava mais nada. Ai foi então que fui no médico e ele mandou eu voltar a trabalhar. Neste meio tempo eu fiz um curso na escola técnica, de corretora de imóveis. Trabalhei 3 meses em uma imobiliária em uma mesa atendendo telefone. Ai desiste, não tinha criança, não tinha barulho! Não consegui ficar sem o barulho sabe, sem a bagunça! Não consigo me imaginar ficar sozinha em casa, o dia inteiro em casa sem fazer nada. Trabalho desde os 16 anos. (Entrevista realizada em 21/10/2016)

Ponto que esse traço se remete a uma docência que está no corpo. Portanto evidencia-se a constituição de uma identidade docente que está intrinsecamente arraigada no seu pessoal e numa docência, vista por ela, como vocação e como dom, quando revela que *“aposentou e endureceu o corpo”* (informação verbal), ou quando diz *“Ah! Eu não nasci para fazer outra coisa! Deus me deu esse dom!”* (Entrevista realizada em 21/10/2016), evidenciando a implicação do *eu profissional* no *eu pessoal*. Estes aspectos influenciam na forma como encara a sua profissão, sendo um compromisso profissional, permeado pela ética e pela responsabilidade, expresso quando diz: *“quando pensei em voltar a trabalhar. Ai fui à secretaria de educação. Chegou lá eles correram a minha ficha, não tinha falta não tinha nada, até meu filho ganhei nas férias né. Ai comecei de novo!”*(Entrevista realizada em 21/10/2016).

A sua história e experiência vinculam-se a duas dimensões importantes do processo identitário docente. O primeiro se refere à *adesão*, pois “ser professor implica sempre à adesão a princípios e a valores, adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças” (NÓVOA, 1992, p. 16) como se visualiza ao se deparar com um pedagógico, pensado e planejado por ela, indo ao encontro de uma Pedagogia da Educação Infantil e de princípios que presam a relação com a família, projetos e experiências que levem em consideração o inusitado e as crianças. O segundo refere-se à *ação* “porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do fórum profissional e do fórum pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 16), presentes nas práticas de leituras e no registro, por exemplo, como elucidadas anteriormente.

Outro enfoque fértil na análise da identidade desta profissional se refere ao espaço profissional. Pude constatar este ponto quando a mesma fala sobre a sua preocupação com o ambiente de trabalho e das modificações implementadas por ela, ao trazer televisão,

tablets e armários novos para deixar o ambiente mais aconchegante e menos perigoso. Outro aspecto se destaca quando produz os materiais para a organização da sala, tendo em vista qualificar a dimensão pedagógica da docência.

Ao olhar para esta ação da professora pude considerar que situações como esta vão ao encontro do que Silva, Pasuch e Silva (2012) problematizam acerca dos processos de construção e de organização da Educação Infantil do Campo. Estas autoras elucidam a importância de pensar essa organização levando em consideração o que elas chamam de ambiência, compreendida como dinâmicas em que se consideram os processos de interação entre pessoas e entre elas e os modos de organização do tempo/espço (como objetos, iluminação, som, organização de materiais, espaços e brinquedos, etc.). (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012)

Eu tenho três tablets que eu já consegui adicionar na minha coletânea, tá no carro e aí eu estou tentando organizar pelo menos alguns joguinhos. Trouxe a TV da sogra porque a sogra morreu. Aí botei a TV aqui e montei a minha própria sala de vídeo porque como eles são mais pequenos acho difícil de juntar também. Aí fica mais aconchegante também! É isso eu costumo ter meu material, fazer eles e trazer, sabe. Aí comprei um armário, eu disse para Lu (diretora), quero comprar um armário para colocar a TV, porque a TV ficava junto com a água e eu estava com medo das tomadas. Aí comprei o armário, mas faltou meu irmão terminar de montar. E ainda tem outro ali onde quero colar as caixinhas com os materiais deles, cada um vai ter a sua daí, e para deixar ao alcance deles também para eles terem autonomia. (Entrevista realizada em 21/10/2016)

Ao traçar o perfil profissional desta docente é perceptível que o seu ser e agir no contexto de trabalho, também, está fundamentado pela perspectiva que a mesma traz a respeito do que é ser professor de Educação Infantil. Quando ela revela “*eu queria trabalhar com criança que rendesse meu trabalho e que eu visse a coisa acontecer*” (Entrevista realizada em 21/11/2016) a professora despona, a meu ver, que só se vê professora e sua prática profissional só se torna legítima se o exercício de sua profissão docente trouxer resultados, indo ao encontro de uma pedagogia mais escolar, uma perspectiva pedagógica do Ensino Fundamental. Para pensar a este respeito, lanço mão de Rosemberg (2014) que problematiza a concepção de um trabalho docente que preza à “*primarização, que consiste na adoção na educação infantil de práticas pedagógicas mais usuais a partir do ensino fundamental.*” (ROSEMBERG, 2014, p.7).

Nessa perspectiva, problematiza-se que a constituição de sua identidade profissional está permeada pela maneira como ela encara essa atividade profissional, quando relata a diferença entre escola e creche.

Quando me chamaram eu fui parar numa escolinha de educação infantil, mas até 4 anos. Ai eu não consegui me adaptar com o regime de 3 ou 4 professoras assim trabalhando junto. Ai pedi para sair. Pedi para me exonerar. Eu me revoltei porque quando a gente foi chamado para assumir não me disseram que eu ia trabalhar em creche. Eu queria trabalhar com a educação infantil, não queria trabalhar em creche, trocando fralda e essas coisas assim, não era isso que eu queria! Eu queria trabalhar com criança que rendesse meu trabalho e que eu visse a coisa acontecer. (Entrevista realizada em 21/10/2016)

Ao analisar sua fala, percebo que a professora considera que a creche assume uma feição mais ligada a casa, muito provavelmente pelo peso que a sua formação dirigida para o universo escolar exerce sobre seu fazer profissional. Afinal, esta professora trabalha em um 5º ano do ensino fundamental em outro turno e acredito que esta experiência, pode ter reflexo na perspectiva da docência na Educação Infantil.

Desse modo, pontuo que a identidade docente se constrói a partir da experiência profissional e pessoal, pois conforme salienta Tardif e Lessard (2014, p.288) “a experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador.” Para tanto, é importante levar em conta que o saberes docentes são plurais e constituídos de saberes oriundos da formação profissional e das experiências que não se limitam a sala de aula, pois devem ser analisados a partir da vida fora deste contexto e luz dos processos de escolarização vivenciados por estes docentes.

Estes pontos destacados neste estudo confirmam que a dimensão pessoal, e essa maneira de ensinar que está diretamente arraigado por aquilo que somos enquanto pessoa é um fator determinante na construção da identidade docente, uma vez que “as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores” (CATANI, 1998, p.29) e também pelas formas de ser e agir na vida.

Tal como formulado por Nóvoa (1992, p.16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. [...] Por isso, é mais adequado falar em um processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. Portanto, o processo pessoal de construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionado à “dinâmica presente no contexto em que essa construção tem lugar” (CERISARA, 2002, p.32)

Tendo em vista esse conjunto de ideias apresentadas, é possível perceber que quando pensamos na docência precisamos compreendê-la sob uma dimensão interativa, levando em conta que “a personalidade do professor torna-se parte integrante da interação e é absorvida pelo trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.279).

Cabe frisar que este estudo apresenta a relevância da história de vida, das experiências, dos desejos e anseios que permeiam a formação profissional como pontos inerentes e importantes na constituição da identidade docente e as implicações na prática pedagógica.



## 5. PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: implicações na prática pedagógica

A professora pesquisada relata não ter uma identidade com o campo e por isso se diz um “*peixe fora d’agua*” (informação verbal), mas procura desenvolver uma prática pedagógica coerente com o contexto do seu trabalho, isto é, busca uma prática pedagógica que leva em consideração a relação com a natureza. É válido pontuar que ela traz em sua prática esta dimensão, porque leva em consideração o contexto em que a escola está inserida, propiciando práticas de vivência com a natureza, mas em nenhum momento aponta o campo com um local emergente de cultura e produção de vida. Em depoimento isso se evidencia,

Campo eu não vejo a diferença do trabalho eu vejo a diferença da criança ser mais, porque como não é uma criança que vai para creche desde cedo, ela é uma criança mais devagar que tem um ritmo diferente. Eles estão no campo, mas passam bastante tempo em contato com coisas da cidade. A gente aproveita mais esse lado do lugar onde eles vivem, do contato que eles tem com a natureza, esse encanto que eles tem pelos animais, porque tem uns que gostam de cavalo, outros de passarinho. Essa coisa de cuidar dos animais e não maltratar e não judiar. Plantar e cuidar das árvores. (Entrevista realizada em 21/10/2016)

Diante do exposto é imprescindível considerar que esta escola localiza-se no campo, mas não é do campo, pois se evidenciou tanto na fala quanto nas observações no cotidiano da escola junto à docente e às crianças, que as práticas da instituição não estão alicerçadas numa perspectiva de Educação do campo<sup>7</sup>, ou seja, nessa educação que é do campo, dos seus sujeitos concretos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos e que leva em consideração a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. (CALDART, 2008).

Pontua-se que embora este aspecto seja latente nessa instituição, não tem como deixar de considerar a importância da dimensão pedagógica, pensada e planejada por esta professora, que vai ao encontro da pedagogia da Educação Infantil, no sentido da “construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos de idade que pretende garantir a elas viver plenamente sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais

<sup>7</sup> Sendo assim, este estudo trata do conceito de Educação **no** campo, por entender que a oferta de educação está aliada ao contexto em que se encontra a instituição e não a uma proposta pedagógica vinculada a essa especificidade educacional.

como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares e hospitalares” (CERISARA, 2002, p.108), quando diz:

É bom para trabalhar a criatividade e a imaginação, que nessa idade eles são bem assim inquietos e tudo é um material para imaginação. Então eu recebi um plano de atividades (nos mostra) que recebi da prefeitura, dentro disso aqui eu montei o meu. Que é a família, a brincadeira, a socialização, escovara os dentes, combinados, animais e plantas, espaço-tempo. Isso dentro do que a prefeitura manda ai eu dou a minha cara. E faço meu projetos! Faço jogos de mexer o corpo, ontem foi a vez do elástico. Eu estou sempre inventado e fazendo. Agora inclusive eu ganhei uns arcos para brincar com eles. Na quinta é a conversa sobre os medos e eles têm que contar história, eu tenho um teatrinho ali atrás escondido com os bonecos e ai a gente faz historinhas. Ai eu vario dentro do material que eu tenho. (Entrevista realizada em 21/10/2016)

Este aspecto ainda fica evidente quando ao traçar o seu perfil profissional ela se denomina como sendo “diferente”, baseando sua ação docente no “não ficar na mesmice” ou quando diz *“Sempre fui diferente na maneira de manejar e de cativar meus alunos”* (Entrevista realizada em 21/10/2016). Pensando uma prática pedagógica a partir de um roteiro, de um planejamento e de experiências que permitam aventuras, e os inusitados da complexidade do cotidiano, buscando a não rotinização de sua ação, como a mesma revela em entrevista, trazendo a tona o seu autodesenvolvimento reflexivo, elucidado por Nóvoa (2002) como “um suporte ao conjunto de decisões que os professores são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.” (NÓVOA, 2002, p.37)

Porque assim, eu não consigo ficar na mesmice. De chegar todo dia pega uma folhinha, pinta uma folhinha E de fazer a mesma coisinha sabe!? Até hoje nos meus 41 anos de vida profissional eu nunca tive uma aula em que um dia fosse igual ao outro, nunca consegui fazer a mesma coisa. Nunca consegui ter um caderno, assim eu tenho um aonde eu pontuo coisas, que é o meu roteiro, mas que de repente ele sai fora do ar e não é mais isso. Eu digo que não consigo é ter aquele caderno amarelado que vai de um ano para o outro e tu pega e passa sempre a mesma coisa e ai aparece alguma coisa e mesmo assim não muda nunca sabe. (Entrevista realizada em 21/10/2016).

Ao analisar suas perspectivas em relação à Educação do Campo, depreende-se que sua visão em relação a especificidade está baseada no que ela denomina de “simplismo”, quando diz: *“Eu acho assim ó, que mesmo que as crianças estejam no campo eles tem que estarem preparados para a vida na cidade. Não vão viver a vida inteira no campo, tem que ter uma visão da cidade e eles tem que ter oportunidades não podem viver nesse simplismo.”*(Entrevista realizada em 21/10/2016). Sim! Acredito que estes sujeitos ao terem oferta e acesso à educação terão mais oportunidades visando qualificar sua vida no campo, vislumbrando novos horizontes aos processos produtivos da existência social no

campo. Mas o que se problematiza a partir da visão desta professora é a perspectiva de ver a escola como oportunidade de prepará-los para algo melhor e para que possam sair do campo, dando uma conotação negativa a esse contexto, nos levando de encontro a lógica da contradição e da “visão hierárquica entre campo e cidade que foi produzida historicamente”. (CALDART, 2008, p.75)

Segundo a literatura estudada na EI do Campo é imprescindível levar em conta a comunidade em que estão inseridas as crianças. Ao considerar este ponto, destaco o entendimento desta professora da importância de estabelecer uma relação com a comunidade ao qual está inserida. Esta prática foi evidenciada quando a mesma diz não conhecer, até chegar à escola, a realidade quilombola. Sendo assim, precisou buscar informações através da internet, bem como criando outros mecanismos como a visita na casa das crianças.

A professora revela que ao se deparar com a realidade das crianças percebe que, suas identidades estão arraigadas pelo modo de vida urbano, em especial pela relação com o “*todo o consumismo*” (informação verbal).

Nesta perspectiva, justifica o não reconhecimento das crianças como sujeitos do campo, pois vivem uma vida como de qualquer outra criança da cidade.

Quando cheguei aqui, a primeira coisa foi me informar. Porque até então não entendia o que era um quilombola. Então em primeiro lugar, fui entrar em uma internet e pesquisar um pouco sobre o assunto e em segundo lugar dei uma visitada na comunidade para mim saber o que era e como é que funcionava e coisa e tal. Então fui ver uma realidade que eu não conhecia, mas na verdade a realidade deles não é uma realidade que eu achava que era realidade deles. É uma realidade que assim, eu pensei vou para um escola na zona rural com crianças de um quilombo, achei que eram crianças pobríssimas, miseráveis, mas não a maioria tem carro tem tudo, claro que nem sempre moram em zonas confortáveis, mas eles tem contato com todo o consumismo. É uma criança que leva uma vida como as da cidade praticamente. (Entrevista realizada em 21/10/2016).

Também é importante pontuar que conhecer a realidade das crianças e estabelecer relações com suas famílias, são princípios inerentes a sua ação docente e para sua prática pedagógica. Em especial quando diz: “*Não é só aquela parte de tu olhar e dar uma nota e um número e deu. Eu conheço eles. Eu conheço a família deles, eu sei a casa deles.*”(Entrevista realizada em 21/10/2016).

Em meio a estas as análises, me deparo com o que chamei aqui de contradição docente, ao passo que a professora não reconhece a necessidade de trabalhar sob uma perspectiva da Educação do Campo, mas ao mesmo tempo revela sua preocupação com a

questão da formação para esta especificidade. Sua crítica é contundente, principalmente, em relação ao método positivo<sup>8</sup> que é aplicado para os anos iniciais desta instituição. Segundo a professora, esta proposta acarreta consequências e dificuldades através de práticas pedagógicas descontextualizadas, bem como aponta para a necessidade de uma formação docente mais sólida.

Tu sabe que eles trabalham com o livro do positivo né, que veio 18 milhões do governo e coisa e tal. Só que assim o livro é todo pronto, então o que acontece?! Tem que fazer todo mundo andar na mesma linha, todo mundo na mesma página, no mesmo exercício. Se os professores escolheram isso, é porque na realidade eles nem devem saber o que estão escolhendo, creio eu. Eu acho que falta muita formação para esse povo, pois mesmo que aqui seja rural tem que ter uma faculdade, tem que ter curso, tem que abrir a cabeça, tem que ler, tem fazer alguma coisa diferente e ver que um mundo diferente. E é isso né, não se trabalha uma horta, não se trabalha uma coisa que seja do contexto da comunidade, um planta, chás, ervas. Uma coisa que seria de utilidade para eles. Ou o cuidado com o meio ambiente, sei lá, hoje em dia tem tanta coisa. (Entrevista realizada em 21/10/2016).

É válido destacar que a Formação de professores foi um eixo fundamental de seu posicionamento, pois colaborou para compreender a sua forma de ser e agir enquanto professora, pois a sua preocupação com a necessidade de estudar, ler, e participar de cursos de formação, foi contundente para entender a constituição da sua identidade profissional. Outro aspecto fundamental para olharmos para sua ação docente está implicado pelo “*gostar do que faz*” (informação verbal) e pela constante preocupação com formação profissional visando qualificar o seu trabalho.

Eu acho que precisa de formação. Quando eu cheguei aqui eu acho que a maioria não tem a formação universitária. Tem que ter a formação, não pode ficar com aquele caderninho amarelo de baixo do braço sempre. A prefeitura faz cursos de formação que são bem bacanas, eu fui a todas as formações. Porque no final quem trata do problema e quem faz essa diferença é o professor. É o professor que tem que ir adiante, que tem que estudar, que tem que saber, o aluno tem isso aqui o que eu vou fazer? Tem que estudar, tem que formar, tem que saber! Tem que estudar para mudar. Porque tu vai lá trabalha com uma criança tudo direitinho, ai vai para sala de aula, não! fica ai do lado, toma uma folhinha pra ti pintar. (Entrevista realizada em 21/10/2016).

Esta professora, diante da sua experiência docente com o ensino público e com crianças de EI e EF, criou uma forma de ser e agir na profissão. Seu olhar investigador e sensível às demandas da sua turma repercute em uma prática pedagógica coerente com o contexto do seu trabalho, buscando levar em conta a relação com a natureza, às

<sup>8</sup> Segundo Montano (2013) Atualmente, o POSITIVO promove, para educação pública e privada, desde a fabricação de microcomputadores até a produção de softwares. Hoje seus produtos estão direcionados para áreas do ensino-aprendizagem, formação de profissionais da educação, gestão da educação e portais educacionais. A partir do Sítio, verifica-se que o grupo comercializa tecnologias educacionais para diversos países. Ofertando produtos educacionais, gráfico-editorial e produtos de informática.

brincadeiras em todos os espaços da instituição e a organização do espaço e do tempo de acordo com a perspectiva da pedagogia da Educação Infantil.

Outro fator importante na sua prática é o planejamento aberto ao inusitado baseando sua ação docente do “*não ficar na mesmice*” (informação verbal). Sua prática pedagógica é pensada a partir de um roteiro, de um planejamento e de experiências que permitam aventuras, levando em conta o inusitado da complexidade cotidiana. Embora sua prática não seja pensada para a especificidade da Educação do Campo, as experiências pedagógicas ofertadas por ela são envolventes e constituem sentido. Nota-se que as práticas estão vinculadas as necessidades das crianças e aos seus desejos.

**Nota nº 16:** As crianças se desinteressam por brincar com os brinquedos disponibilizados pela professora. Ao se deparar com a dispersão e o agito das crianças, a professora prontamente pega de cima de seus armários caixas vazias. As crianças sugerem brincar no pátio, pois lá havia mais espaço e eles podiam brincar com areia também. A professora sem hesitar concorda, explanando: “- Vamos! Afinal temos que esperar a outra turma sair da praça! Enquanto isso nos divertimos!” Nesse momento vira para mim e diz: “- O segredo é esse sempre ter um recurso, sempre ter algo diferente. Olha lá, eles adoram! Acabou a gritaria, nem parece que tem criança!” (Notas de campo realizadas em 11/10/2016).

## 6. CONSIDERANDO NOVOS DIÁLOGOS

Sobre este trabalho de conclusão de curso apresento as seguintes considerações, que não são finais, mas que se destacam no âmbito deste estudo.

A possibilidade de produzir este trabalho me mostrou um outro conhecimento acerca dos professores. Percebi que compreendê-los como pessoas e como profissionais, foi relevante para descrever e analisar as práticas pedagógicas, sem transformar este estudo em uma lista de inúmeras contradições dos docentes e suas práticas.

O estudo realizado possibilitou-me a experiência e compreensão de que a identidade docente se constrói a partir da experiência profissional e pessoal. E que os saberes docentes, são principalmente, construídos na ação, na relação teoria-prática, nas vivências cotidianas dentro e fora da escola.

Nesse sentido, constatou-se que o saber docente é plural, constituído de saberes oriundos da formação profissional e das experiências que não se limitam a sala de aula, pois devem ser analisados levando em consideração a vida fora deste contexto e aos processos de escolarização vivenciados por estes docentes. Estes pontos destacados neste estudo confirmam que as práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores e também pelas formas de ser e agir na vida.

Essas afirmações ficam evidentes quando tracei problematizações acerca da docência na EI no/do campo. Ao analisar as perspectivas da docente pesquisada em relação à Educação do Campo, percebi que suas experiências profissionais e pessoais implicam em uma prática comprometida com a infância, coerente com o contexto do seu trabalho e que leva em conta a complexidade cotidiana, mas não a especificidade do campo.

O desenvolvimento deste trabalho me permitiu compreender que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos e técnicas, embora esses pontos tenham importância, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Ao concluir esta pesquisa, penso em outros pontos possíveis de estudo que mereciam atenção a fim de propor novos diálogos acerca da docência na Educação do Campo e que não foram abordados, tais como, o que é ser “um bom professor” nesses contextos de Educação Infantil do campo? Desafio-me a pontuar que diante dos dados

deste estudo, “ser um bom professor” está atrelado ao compromisso ético com a docência, mais do que com a questão desse profissional ser ou não oriundo do campo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificando as pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAISO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173- 191.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS. Brasília, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acessado em 11/10/2016.

BOGDAN, C. Roberto; BIKLEN, Sari, Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Editora Porto LDTA, 1994.

BUENO, Oliveira Belmira; CATANI, Barbara Denice (Org.). **A vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. Editora: Escrituras, 1998, São Paulo.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília: 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 05/10/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB, nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece **diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: CNE, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 05/10/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 05/10/2016.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB, nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 05/07/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que estabelece **diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília, 2008 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf). Acessado em: 05/10/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 05/10/2016.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do campo. In: SANTOS, Clarice aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: Campo- políticas públicas- educação.** Brasília: NEAD especial, 2008. p.67- 86.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professora de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia; SOUZA de Jobim Solange (Org.). **Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação.** Editora: Ática, 1996, São Paulo.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.

MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem.. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p. 101- 126.

MONTANO. Monique Robain. Sistema de ensino Aprende Brasil- Grupo POSITIVO. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Líber livro, 2013. P. 266- 275.

NÓVOA, António. **Vida de professores.** 2.ed. Portugal: Porto editora, LDA, 1992.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINOR, V., RIBEIRO, R., BARBOSA, R.L.L E GERBRAN, R.A. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, p.19-40, 1998.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e qualidade de ensino. [entrevista]. **Revista Aprendizagem**, Pinhais/PR, nº2, set/out, 2007.p.25-31.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2001, nº 16. p. 27-34.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural**. MEC/Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33031-educ-infantil-instrumentos-acompanhamento-expansao-oferta-urbana-rural-pdf&category\\_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33031-educ-infantil-instrumentos-acompanhamento-expansao-oferta-urbana-rural-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192) Acessado em: 22/11/2016.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192). Acessado em: 05/10/2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9.d – Petropolis/RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, T. M. S. de. **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana**. Portugal: Porto Editora, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: editora: ArtMed, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadri.; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (p.287-309)

## APÊNDICE 1



**UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS**

**Faculdade de Educação- FACED**

**Departamento de Estudos Especializados- DEE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, estou sendo convidado/a a participar na pesquisa de campo relativo ao Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, realizado pela acadêmica Ana Paula Preto Flores, orientado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone Santos de Albuquerque. O trabalho tem como temática a “Docência na Educação Infantil no campo e a complexidade da prática pedagógica”.

Minha participação neste momento será dar uma entrevista, relativa a prática pedagógica na educação infantil no campo, bem como aspectos relativos a minha trajetória pessoal e profissional.

Fui informada que tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração nesse estudo no momento em que desejar, sem necessidade de explicação e que, nesse caso a desistência não causará nenhum prejuízo a mim e a minha instituição.

Fui informada de que os resultados obtidos serão apresentados no Trabalho de Conclusão de Curso- TCC da acadêmica e, em artigos científicos.

Fui esclarecida de que a entrevista será gravada para facilitar o registro das informações e que apenas a acadêmica e sua orientadora terão acesso à gravação. Também fiquei sabendo que a pesquisa fará o registro de imagens fotográficas.

Fui informada de que a gravação da minha entrevista e as anotações sobre ela ficarão, como todo material produzido na pesquisa, sobre responsabilidade da acadêmica e da orientadora do trabalho.

Sei que minha participação é livre, voluntária e espontânea.

Declaro que tive todas as informações necessárias, bem como todos os esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Fui informada que em qualquer momento posso ter esclarecidas as dúvidas que surgirem. Concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura da acadêmica

Orientadora do TCC: Profa. Dra. Simone Santos de Albuquerque (UFRGS).

Telefone : (051) 83344040 .

**APÊNDICE 2**

**UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS**

**Faculdade de Educação- FAGED**

**Departamento de Estudos Especializados- DEE**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Pesquisador responsável:** \_\_\_\_\_

**Data da Entrevista:** \_\_\_\_\_

**Período da Entrevista:** \_\_\_\_\_

**ANTES DE INICIAR A ENTREVISTA O PESQUISADOR DEVE LEMBRAR DE:  
APRESENTAR A PESQUISA, RELEMBRAR O OBJETIVO DA PESQUISA, LER  
E ENTREGAR O TCLE, SOLICITAR PERMISSAO PARA GRAVAR, DEIXAR O  
ENTREVISTADO BEM A VONTADE**

**1 – IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Do Entrevistado:

Nome, idade, formação, atividade, função e tempo de trabalho.

1.2 Conta um pouco da tua história até a decisão de ser professora.

1.2.1 Conta da tua trajetória profissional até chegar à escola Mariante Pacheco.

1.2.2 Conta um pouco das atividades/ ocupações fora do ambiente da escola.

**2. DO PROJETO PEDAGÓGICO**

2.1 Há uma proposta pedagógica na escola? Ele faz parte do teu trabalho?

2.2 Há algum projeto/proposta da escola que se relaciona com a especificidade do campo?  
Qual?

**3. ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO E PLANEJAMENTO**

3.1 Como se dividem os turnos da instituição?

- 3.2 Como é organizado o cotidiano desse grupo? (espaços e tempos)
- 3.3 Como é pensado o planejamento para este grupo de crianças?  
**(questão provocadora)** O fato de estas crianças viverem numa comunidade quilombola e no contexto do campo influencia de algum modo na concepção do planejamento?
- 3.4 Tem alguma dificuldade em relação aos recursos materiais?
- 3.5 Como desenvolves o registro da tua prática? Qual a contribuição para o planejamento? Acompanhamento das crianças? Comunicação com os pais?
- 3.6 Como é realizado a avaliação das crianças do Pré I?

#### **4. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E COM AS FAMILIAS**

- 4.1 Como ocorre a comunicação entre a comunidade e a escola?
- 4.2 Tem crianças que vem da cidade para esta escola? Como elas chegam nesta escola?  
O que pensas sobre integração entre crianças do campo e da cidade na escola?
- 4.3 Como se dá a tua relação com as famílias das crianças? Tens alguma proposta específica?

#### **5. PROFESSORES E FORMAÇÃO**

- 5.1 Existe algum outro profissional que atua com estas crianças? Se sim, quais as competências esses outros profissionais devem ter?
- 5.2 Como são escolhidos os professores que trabalham aqui (concurso, pedido de político, indicação da comunidade)?
- 5.3 O que pensa sobre a qualificação da equipe de professores para atuar com crianças do campo? Ex: formação, ser da comunidade, experiência,....

- 5.4 O que tu conheces sobre a educação do campo? Quais documentos/teorias? Há algum trabalho formativo específico realizado pelo município para os professores que atuam nas escolas do campo?
- 5.5 Como funciona o processo de formação continuada dos professores nesta escola?

**ATENÇÃO!!! APÓS ACABAR A ENTREVISTA O PESQUISADOR DEVE AGRADECER E LEMBRAR QUE SERÁ GARANTIDO O CONTEÚDO DE ACORDO COM O QUE ESTA NO TERMO ASSINADO!**