

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

MARLE APARECIDA FIDELES DE OLIVEIRA VIEIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS EDUCADORES QUE ATUAM EM ASSENTAMENTOS**

VITÓRIA

2016

MARLE APARECIDA FIDELES DE OLIVEIRA VIEIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS EDUCADORES QUE ATUAM EM ASSENTAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco.

VITÓRIA

2016

## Estradas (Zé Geraldo)

Trago no meu peito ardendo em chamas  
pés descalços sobre a lama  
que cobriu nossos caminhos.  
Desconheço qualquer traço de esperança  
que o abraço da lembrança  
faça renascer sozinho.

Esse corpo magro e mal-tratado  
Esse cérebro calejado  
quer abrir os corações.  
E acabar de vez com a inquietude  
que emudece a juventude  
Que divide as gerações.

Nós viemos juntos de outras eras  
semeando primaveras  
que não tardam florescer.  
Acumulando uma força invisível  
num processo irreversível  
pra não ser mais preciso ver.

A calada da noite mostrando homens cabisbaixos  
Caminhando sob o olhar perplexo da madrugada  
Perguntando onde vão dar  
os atalhos dessa nova era  
Essa nova estrada.

Essa estrada vai passar  
pela Vila da Boa Esperança.  
Vai cruzar o Município dos Homens de Fé  
Vai fazer da Certeza o seu Arraial  
Na Cidade dos Jovens Sem Medo  
vai fazer o seu ponto final.

## **AGRADECIMENTOS**

É chegada a hora de encontrar palavras para expressar a gratidão, o reconhecimento e a alegria em ter dividido momentos intensos com tantos companheiros e companheiras.

Agradeço àquele que me permitiu viver e fazer desta vida arena de lutas, de desafios, conquistas e superações.

Aos amigos, familiares e militantes educadores que aceitaram a empreitada e se tornaram parte deste trabalho.

Ao Movimento Sem Terra, sujeito do processo educativo vivido intensamente por mim ao longo dos 17 anos de militância e de pertencimento à organização.

Aos Sem Terrinha, que me orgulham e me motivam a cada dia em acreditar e permanecer firme na luta.

Às crianças, jovens, mulheres e homens que prefiro não citá-los nominalmente, mas sabem, sentem e pertencem a este momento único, singular e intenso.

Aos professores do PPGE/UFES e em especial à minha orientadora pelo aceite e pelo desafio ao me orientar e contribuir com esta etapa da minha formação.

À memória de minha mãe, que mesmo ausente fisicamente, esteve tão presente nos momentos difíceis, alegres e possíveis.

À todos vocês, muito obrigada! E seguimos... na luta, sempre!

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no contexto da Educação Infantil do Campo (EIC) em que buscamos compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos de Reforma Agrária. Alicerça-se num referencial teórico-metodológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014), em articulação com as discussões acerca da Educação Infantil (EI) (KRAMER, 2006), (NUNES; CORSINO, 2011), (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006) da EIC (GONÇALVES, 2013), (CÔCO, 2011), (BARBOSA et al., 2012), (SILVA; PASUCH, 2010) e da formação dos educadores (FREIRE, 1987, 2003, 2004, 2013). Com uma abordagem qualitativa exploratória, compreendendo a observação e a interpretação como fatores importantes, tendo em vista as ações e relações humanas advindas das interações sociais, elencamos como procedimento a entrevista semiestruturada com o gestor do município e com a educadora que atua com a EI de um assentamento, a realização de roda de conversa com o Setor de Educação do MST e a observação participante nos encontros de formação de educadores. Demonstramos a partir dos dados analisados acerca do atendimento às crianças do campo residentes em assentamentos de Reforma Agrária no contexto do ES, que este atendimento, além de reduzido em relação à demanda, é oferecido em salas anexas à rede estadual, problematizando a institucionalidade da EIC. Também demonstramos que a formação dos educadores se dá na materialidade da vida, da luta, nos diversos espaços e tempos em que atuam, e que os espaços de formação organizados pelo Setor de Educação do MST são concebidos como alicerces de uma formação com vinculação e pertencimento ao campo. Os dados também demonstram a necessidade de o setor de educação pautar e lutar pela EI em áreas de assentamento, reconhecendo-a como direito das crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo. Formação de Educadores. Assentamentos. MST.

## ABSTRACT

This research is part of the context of the infant Countryside Education (EIC) in focus seek understanding the as effective continuing training for educators who work in settlements of Agrarian Reform. Founded in a theoretical framework Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014), in articulation with discussions about early childhood education in a childhood's theoretical (KRAMER, 2006) (NUNES; Corsino, 2011), (CAMPOS, FULLGAF; WIGGERS, 2006), infant Countryside Education (GONÇALVES, 2013), (CÔCO, 2011), (BARBOSA et al, 2012), (SILVA; PASUCH, 2010) and training of educators (FREIRE, 1987, 2003, 2004, 2013) . With an exploratory qualitative approach, including note Interpretation as important factors having seen as actions and human relations arising from social interactions, we list as procedure a semi-structured interview with the city manager and an educator that acts with a hum of infant education settlement, a conversation wheel with realization of the "Moviment this Landless" (MST) with education sector and observation participant in meetings training educators. We show from the analyzed data about the service as children residents field at agrarian reform settlements in the context at Espírito Santo, that this service, in addition to reduced in relation to demand, and offered in rooms attached to the state network, questioning the institutions childhood rural education. Also demonstrated that the formation of educators gives the materiality of life, fighting in several spaces and times in which they operate, and that training spaces arranged hair industry MST with Education are designed as foundations of a formation with attachment and belonging the field. The data also show the need for the Education Sector and guided fight for infant education in the areas of the settlements, recognizing the law as the young child.

**Keywords:** Infant Countryside Education. Teacher Training. Settlements. MST.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Famílias assentadas no Espírito Santo .....	56
Imagem 2 – Cartaz da auto-organização dos educadores no Encontro Estadual... 115	
Imagem 3 – Mostra Cultural 30 anos do MST .....	120
Imagem 4 – Ocupação da Secretaria Estadual de Educação .....	121
Imagem 5 – Participação dos Educadores no II ENERA.....	123
Imagem 6 – Sala da EIC em área de assentamento no município pesquisado .....	150

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temas/Área Educação Rural – 1981/1998 – Dissertações e Teses – ANPEd,1999.....	63
Gráfico 2 – Total de produções por temática nos bancos de dados da CAPES, ANPEd e SCIELO .....	64
Gráfico 3 – Trabalhos selecionados para análise.....	67
Gráfico 4 – Temática investigada nos trabalhos.....	68
Gráfico 5 – Trabalhos Disponíveis no Programa de Pós-Graduação – PPGE/UFES71	
Gráfico 6 – Escolaridade na Educação Básica dos Educadores.....	106
Gráfico 7 – Cursos realizados na formação inicial dos educadores .....	107
Gráfico 8 – Instituições em que realizaram a Pós-Graduação. ....	109
Gráfico 9 – Local de residência .....	133
Gráfico 10 – Cursos no Ensino Médio.....	134
Gráfico 11 – Cursos na Educação Superior .....	134
Gráfico 12 – Instituições formadora na Pós-Graduação.....	135



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições Formadoras na Pós-Graduação .....	109
Tabela 2 – Formação continuada nos municípios em que atuam .....	110
Tabela 3 – Contribuições do Encontro Estadual de Educadores do MST para a prática profissional .....	117
Tabela 4 – Indicadores do atendimento da Educação Infantil no recorte do estudo .....	125

## LISTA DE SIGLAS

ANDEF	Associação Nacional de Defesa Vegetal
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidade Eclesial de Base
CEFORMA	Centro de Formação Maria Olinda
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CIDAP	Centro Integrado de Desenvolvimentos dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de educação
CONTAG	Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DC	Diário de Campo
EC	Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
EFA	Escola Família Agrícola
EI	Educação Infantil
EIC	Educação Infantil do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMP	Escola Municipal Pluridocente
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ES	Espírito Santo
FETAES	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
GRUFAE	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Base a Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEM	Pré Escolar Municipal
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPIGRE	Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
STR	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	UNIÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRONEGÓCIO: ENTRAVES, DISPUTAS E DESAFIOS NO TERRITÓRIO CAMPONÊS .....	20
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ALICERÇANDO ALGUNS PERCURSOS.....	27
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PERCURSOS EM CONSTRUÇÃO .....	31
1.4 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA.....	34
1.5 PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO .....	39
1.5.1 O problema.....	40
1.5.2 Algumas indagações .....	43
<b>CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONQUISTAS E AVANÇOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>45</b>
2.1 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO LOCAL .....	55
<b>CAPÍTULO 3: DIALOGIA COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....</b>	<b>58</b>
3.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO .....	59
3.1.1 Estados da Arte sobre Educação Rural e Educação Infantil do Campo .....	60
3.1.2 A “Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo” (MEC/UFRGS, 2012).....	66
3.1.3 Os Estudos do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFES .....	71
3.2 APROXIMAÇÕES E INDICATIVOS DAS PRODUÇÕES PARA NOSSO ESTUDO .....	73

## **CAPÍTULO 4: PERCUSO TEÓRICO-METODOLÓGICO..... 76**

4.1 ALIÇERÇANDO ALGUNS CONCEITOS .....	77
4.2 CONTEXTO EM QUE SE INSERE A PESQUISA: OS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO ES E A LUTA PELA EDUCAÇÃO.....	84
4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	91
<b>4.3.1 A observação participante .....</b>	<b>92</b>
4.3.1.1 Produção dos dados decorrentes da observação participante .....	93
<b>4.3.2 Entrevista semiestruturada.....</b>	<b>95</b>
4.3.2.1 Produção dos dados decorrentes da entrevista semiestruturada .....	96
<b>4.3.3 Roda de Conversa: diálogos em movimento .....</b>	<b>97</b>
4.3.3.1 Produção dos dados da roda de conversa .....	98
4.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS .....	100

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISES DIALÓGICAS..... 104**

5.1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE ATUAM EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA COORDENADOS PELO MST NO ES .....	105
<b>5.1.1 Perfil dos educadores que atuam em assentamentos coordenados pelo MST no ES.....</b>	<b>106</b>
<b>5.1.2 A formação continuada a partir dos enunciados dos educadores ...</b>	<b>108</b>
<b>5.1.3 O Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e as pautas da Educação do Campo .....</b>	<b>114</b>
5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST-ES .....	124
<b>5.2.1 Institucionalidade e atendimento das crianças em áreas de assentamento de Reforma Agrária .....</b>	<b>124</b>
5.3 O SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST-ES E A EIC: PERCURSOS, CONQUISTAS E DESAFIOS .....	132
<b>5.3.1 Os sujeitos do Setor de Educação do MST no ES .....</b>	<b>132</b>

5.3.2 EIC a partir dos enunciados do Setor de Educação do MST: percursos, conquistas e desafios .....	137
5.3.3 A EIC em assentamento de Reforma Agrária a partir dos enunciados de uma educadora .....	145
5.3.4 Educação do Campo, Movimentos Sociais e Município: desafios e demandas .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO.....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>181</b>
APÊNDICE A – PRODUÇÕES SELECIONADAS NO PPGE .....	182
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: ENCONTRO EDUCADORES MST-ES .....	184
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO E QUESTIONÁRIO.....	185
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA DO MUNICÍPIO .....	189
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO – EQUIPE GESTORA – SEME .....	191
APÊNDICE F – ROTEIRO – EDUCADOR DO ASSENTAMENTO.....	193
APÊNDICE G – ROTEIRO – RODA DE CONVERSA COM O SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST.....	196
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EDUCADORA ASSENTAMENTO.....	198
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EQUIPE GESTORA SEME.....	200
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO SEME .....	202
APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SETOR DE EDUCAÇÃO.....	204
<b>ANEXOS .....</b>	<b>206</b>

ANEXO 1 – MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA GRÁRIA AO POVO BRASILEIRO.....	207
ANEXO 2 – ASSENTAMENTO NEGOCIAÇÃO EDUCAÇÃO – RIO PRETO 1985 .....	209
ANEXO 3 – FORMATURA 1ª TURMA DE MAGISTÉRIO/ CIDAP, SÃO MATEUS-ES .....	210



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a Educação Infantil (EI) brasileira, considerada como primeira etapa da educação básica, demarcando um campo em construção em torno de conhecimentos e das políticas públicas (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Legalmente, integram o sistema de ensino brasileiro as creches para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade e as pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses<sup>1</sup>. No que concerne aos enunciados que dizem respeito aos direitos das crianças, introduzidos na legislação brasileira, temos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essas são referências fundamentais no reconhecimento ao direito e a visibilidade das crianças nos sistemas de ensino.

Esses documentos marcam a trajetória da educação e se constituem como conquistas, que se dão no bojo de mobilizações e atuações dos movimentos sociais que discutem e acreditam numa política de EI que considera a criança como sujeito histórico-social e de direitos (KRAMER, 2006). No entanto, para além dessas conquistas, vimos hoje a descontinuidade dos avanços em decorrência de que a “EI não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas” (ARTES; ROSEMBERG, 2012, p. 19). Nesse sentido, e atentas às configurações que abarcam as crianças, seus direitos e suas especificidades, procuramos abordar a Educação Infantil do Campo (EIC), entendendo que é preciso propor discussões sobre os direitos das crianças que vivem em áreas rurais no Brasil em articulação com a observação da formação dos educadores<sup>2</sup> (FREIRE, 2004) que atuam em áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

Com essa proposição, assinalamos que adentrarmos a EIC considerando sua perspectiva de construção (GONÇALVES, 2013), permeada de muitos olhares,

---

<sup>1</sup> Nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na EI brasileira: a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental. A outra mudança, introduzida pela Emenda Constitucional 59 de 2009, determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, determinação que deverá ser implementada até 2016 (ROSEMBERG, 2010).

<sup>2</sup> Ao longo do trabalho trazemos a expressão educadores, referenciada pelos movimentos sociais do campo. Para estes sujeitos, atuar na EC vai muito além das paredes da escola, uma vez que ser educador do campo é ter pertencimento, vínculo com as pessoas e com a comunidade em que atuam. Um educador comprometido *com* os sujeitos, com a realidade em que vivem e trabalham. Desatacamos que esta expressão não está dissociada ao pressuposto de um educador certificado para atuar na EI conforme as normativas legais.

marcando nossa abordagem teórico-metodológica bakhtiniana (BAKHTIN 2011, 2012, 2014). Entendemos a pesquisa imersa numa dialogia intensa, requerendo uma escuta atenta ao outro, com vistas a considerar os diversos enunciados, as tensões e os desafios que emergem no campo, e nesse território, na EIC. Nessa perspectiva, ao abordarmos o campo brasileiro, percebemos as diversas forças que se apresentam nesses territórios, assim como as variadas formas de resistência. Temos a agricultura camponesa, com uma concepção de campo e de educação que deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. Temos também o agronegócio, que é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, em que sua produção se dá em grandes extensões de terra, geralmente num só cultivo de planta, voltada para exportação (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Diante dessas configurações é que se constitui a Educação do Campo (EC), integrando um espaço de contradições e disputas. Ao compreendê-la como uma educação alicerçada no desejo de permanência do homem no campo, tanto por meio de resistência aos grandes projetos concebidos para o campo, quanto de resistência no sentido de lutar por uma escola do campo e no campo, pautamos uma educação emancipadora, pensada com os sujeitos e não para os sujeitos (CALDART, 2012). Junto com isso, buscamos fortalecer questões até então invisibilizadas ou pouco evidenciadas: o campo e sua gente, seus desafios, suas histórias, suas especificidades.

Nesse cenário, esta pesquisa avança uma dialogia com os sujeitos que vivificam a EC em área de assentamento de Reforma Agrária no estado do Espírito Santo, escutando um conjunto de sujeitos sociais responsáveis por encaminhar a EIC: os educadores que atuam com as crianças diretamente na instituição, os movimentos sociais e o município, como órgão público responsável pela efetivação da política pública de EI.

Conforme anunciamos, nosso referencial teórico-metodológico bakhtiniano estimula uma imersão no campo tendo como protagonistas os sujeitos e suas histórias, evidenciando os enunciados e os sentidos que circulam nessa dialogia. Assumimos um compromisso ético e uma relação de alteridade para com os sujeitos. O engajamento com a educação do campo, a formação dos educadores, a responsabilidade em torno da temática da EI, marcam, assim, um compromisso ético

com o outro, os muitos outros que vivificam o trabalho da EIC. No pertencimento a uma perspectiva de educação libertária e emancipadora, agregamos os estudos de Paulo Freire (1976, 1987, 2000, 2003, 2004, 2013) nas discussões que propomos, sobre a formação dos educadores que atuam na EC. Para tanto, apresentamos nossa arquitetura textual, buscando evidenciar os percursos traçados e as reflexões decorrentes dessa proposição.

No primeiro capítulo, apresentamos o contexto em que se insere esta pesquisa, como forma de ampliar as discussões diante da pauta atual em que o campo brasileiro está inserido, e nesse território, a EC. A seguir, apresentamos a EI e a EIC numa interface que vem sendo constituída no conjunto da luta pelo direito à educação para todas as crianças (CÔCO, 2011). Também elencamos neste capítulo a trajetória da pesquisadora com a temática, as questões associadas e os objetivos propostos a este estudo.

No segundo capítulo, apresentamos as lutas no âmbito das legislações brasileiras em que se configuraram a EI e os percursos em torno da EIC, numa busca por compreender as articulações que foram sendo empreendidas na conquista da EIC no cenário brasileiro.

No terceiro capítulo, apresentamos nossos diálogos (BAKHTIN, 2011) com os trabalhos que abordam a temática da educação rural, da EI e da EIC, compreendendo os percursos já percorridos em torno da EIC. Entendemos a importância dos estudos na constituição desta temática, por isso destacamos suas contribuições para nossa pesquisa. Nesse arcabouço, apresentamos sínteses dos estudos sobre “Educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas” (DAMASCENO; BESERRA, 2004) e sobre “O Estado da Arte da Infância e da Educação Infantil do Campo: debates históricos, construções atuais” (GONÇALVES, 2013); buscamos as produções acadêmicas em torno da “Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos de Idade Residentes em Área Rural (MEC/UFRGS)” e selecionamos os trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) que discutem a temática.

No quarto capítulo, sintetizamos o referencial teórico-metodológico que compõe o todo da pesquisa, marcando a compreensão de nossa constituição enquanto sujeitos na relação estabelecida com o outro (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014).

Elencamos os conceitos de Enunciado e Dialogia, alicerçados numa relação alteritária com esse outro que nos constitui. No que concerne à formação dos educadores, trazemos o conceito de Práxis Pedagógica (FREIRE, 1987), tendo em vista o papel dos educadores na EC (CALDART, 2012). Como este trabalho se insere em área de assentamento de Reforma Agrária, discutiremos também esse espaço a partir do conceito de Território (FERNANDES, 2005). Ainda nesse capítulo apresentamos o contexto dos assentamentos no ES, elencando a aproximação aos movimentos sociais e à luta pela educação nesses territórios. A partir do nosso referencial, apresentamos os procedimentos e instrumentos propostos em nossa perspectiva de pesquisa de abordagem qualitativa exploratória.

No quinto capítulo apresentamos nossas análises desenvolvidas a partir dos dados produzidos e coletados nos encontros com os educadores e demais sujeitos da EC em Assentamentos de Reforma Agrária no ES. No conjunto, os dados assinalam que as formações articuladas pelo setor de educação do MST se materializam nos cursos de formação, nas ocupações, nas audiências, nas marchas, ou seja, nos diversos tempos educativos. Também assinalam as formas pelas quais a EIC tem sido organizada nos assentamentos, considerando o atendimento, e as várias maneiras em que este se concretiza no caso específico da pesquisa, em espaços compartilhados com o EF. Concluindo, trazemos os aprendizados possíveis ao longo do percurso da pesquisa, os desafios acerca da EIC e da formação dos sujeitos que atuam em assentamentos de Reforma Agrária.

Com a arquitetura proposta passamos ao primeiro capítulo, em que buscamos contextualizar a pesquisa a partir das contribuições de alguns autores acerca da temática e inserindo-nos nas discussões que congregam o campo e os sujeitos que habitam este território, compreendendo as especificidades e as contradições existentes no campo.

## **CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA**

Conforme mencionado, neste capítulo apresentaremos a conjuntura em que se insere esta pesquisa, compreendendo o campo brasileiro e a atualidade das discussões em torno da EC nesse território. Posteriormente, com a intencionalidade de abarcar a Educação Infantil (EI) e a Educação do Campo (EC) buscamos trazer alguns percursos em que a EI e a EIC foram se constituindo, bem como as contribuições no campo educacional em torno dessa temática. Para isso, nos referenciamos em autores que tem se dedicado aos estudos da infância, especificamente no que diz respeito ao direito das crianças à EI (KRAMER, 2006), (NUNES; CORSINO; 2011), (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006) e à discussão acerca da EIC (GONÇALVES, 2013), (CÔCO, 2011), (BARBOSA et al., 2012), (SILVA; PASUCH, 2010) e as contribuições acerca da formação dos educadores que atuam em áreas de assentamento (FREIRE, 1987, 2003, 2004, 2013).

Para uma melhor aproximação ao campo, e das discussões acerca dos projetos pensados para este território, passamos ao tópico 1.1, buscando compreender a política articulada aos projetos e a educação nesse contexto.

### **1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRONEGÓCIO: ENTRAVES, DISPUTAS E DESAFIOS NO TERRITÓRIO CAMPONÊS**

Conforme já anunciamos, esta pesquisa se insere no contexto do campo brasileiro buscando adentrar um território específico, assentamento de Reforma Agrária.

Para tanto, diante da atual pauta em que o campo vem sendo discutido, faz-se necessário uma análise acerca deste território como forma de nos inserirmos nas discussões da EC nesse espaço de disputas, tanto ideológica quanto política e territorial.

Salientamos que nos colocamos nessa discussão diante da necessidade de entendermos o campo na conjuntura atual, não deixando de afirmar que existem muitas outras maneiras de olhar para este território bem como para a temática do agronegócio, o que tem possibilitado análises diversas. Também salientamos nosso pertencimento para com a EC, afirmando que nos inserimos nesse território, visibilizando as lutas dos movimentos sociais em defesa de uma educação

emancipadora e como instrumento de luta e resistência dos sujeitos do campo ao (agro)negócio.

O campo brasileiro vem sendo disputado de diversas formas, uma delas com as políticas pensadas para este território, como o agronegócio, que tem ampliado as extensões territoriais dia-a-dia e expulsando os trabalhadores do campo, conforme anuncia Stedile (2013),

O agronegócio [...] se caracteriza sucintamente por: organização da produção agrícola na forma de monocultivo (um só produto) em escalas de áreas cada vez maiores; uso intensivo de máquinas agrícolas, também em escala cada vez mais ampla, expulsando a mão de obra do campo; a prática de uma agricultura sem agricultores; uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas dos lençóis freáticos e inclusive a atmosfera, ao adotarem desfolhantes e secantes que evaporam e regressam com as chuvas e, sobretudo, contaminam os alimentos produzidos, trazendo conseqüências gravíssimas para a saúde da população; uso cada vez maior de sementes transgênicas, padronizadas, e agressão ao meio ambiente com técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro em menor tempo (STEDILE, 2013, p. 33).

A forma utilizada pelo agronegócio no campo tem trazido grandes conseqüências ao meio ambiente, afetando não só as pessoas, mas todo o ecossistema. Essa realidade tem sido denunciada pelos movimentos sociais que vivem no campo, tentando dialogar com a sociedade que o problema que afeta os trabalhadores do campo, trás sérias conseqüências também para as cidades onde “o modo de produzir em grande escala expulsa mão de obra do meio rural e faz com que aumente a população das periferias das grandes cidades” (STEDILE, 2013, p. 35), contribuindo assim com o desemprego, aumento das pessoas que vivem em condições precárias, falta de saúde, educação e de vida digna para os sujeitos.

Com o rótulo da produção de alimentos pelo agronegócio, temos uma população expulsa do campo, para uma produção em larga escala em que a meta principal é o lucro, independente do processo para obter o mesmo, sendo que o mais importante é atender uma demanda do mercado. Dessa forma, “quem produz, produz para quem paga mais, não importa onde ele esteja na face do planeta. Logo, a volúpia dos que seguem o agronegócio vai deixando o país vulnerável no que se refere à soberania alimentar” (OLIVEIRA, 2013, p. 133).

A lógica da produção para o mercado é vista como um Brasil cada vez mais moderno, esquecendo que por detrás dessa “modernidade” há inúmeros brasileiros

que sofrem as consequências desse modelo, que tem concentrado cada vez mais a pobreza para uma grande maioria. As empresas do agronegócio buscam de todas as formas obterem o controle da matéria prima do nosso país, incluindo a água, a terra, as sementes. Em relação a estas questões, Oliveira (2013) ao se referir a este “país moderno”, mostra que:

O Brasil do campo moderno [...] vai transformando a agricultura em um negócio rentável regulado pelo lucro e pelo mercado mundial. Agronegócio é sinônimo de produção para o mundo. [...] Assim, o mesmo Brasil moderno do agronegócio que exporta tem que importar arroz, feijão, milho, trigo e leite (alimentos básicos dos trabalhadores brasileiros) [...] o país produz e exporta a comida que falta no prato da maioria dos trabalhadores brasileiros (OLIVEIRA, 2013, p. 131-132).

Aliado à produção em grande escala e para exportação, precisamos entender as formas pelas quais essa produção se insere nesse mercado. As empresas do agronegócio buscam por meio do controle da produção manter uma lógica em que os pequenos produtores que permanecem resistindo no campo sejam cada vez mais dependentes dos produtos que as próprias empresas controlam como demonstra Stedile (2013) em que “houve uma crescente centralização do capital que atua na agricultura: uma mesma empresa controla sementes, fertilizantes, agroquímicos, o comércio e a industrialização de produtos agrícolas” (STEDILE, 2013, p. 28).

Essa dependência não é a única forma de controle que vem sendo usado no campo, mas como já demonstrado, a expulsão do homem do campo também se associa às áreas prioritárias para expansão do capital, em que dentre as áreas escolhidas, destacam-se:

A soja é prioridade para todas as regiões. A cana, na região centro-sudeste. A celulose, no sul da Bahia, norte do Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Já a madeira para produção de carvão ganha dimensão no norte do país e em Minas Gerais, sobretudo onde se instalaram a indústria siderúrgica (STEDILE, 2013, p. 30).

Além das áreas prioritárias elencadas acima, quando olhamos a especificidade do estado do Espírito Santo, Lima (2011) afirma que aqui,

[...] o agronegócio é expressivo no que diz respeito à posse e uso da terra. As atividades desenvolvidas na agricultura camponesa tem gerado mais trabalho e emprego, viabilizando a permanência dos camponeses no campo. O agronegócio, apesar de ocupar grandes extensões de terra, tem gerado renda, porém concentrada, com poucos postos de trabalho, promovendo a saída de pessoas do campo (LIMA, 2011, p. 65)

Diante desse quadro, Pizetta (2014) nos ajuda a entender os desafios dos movimentos sociais frente a essas contradições que vão chegando aos territórios conquistados, em que

[...] esse modelo de organização e desenvolvimento da produção agrícola traz em seu bojo contradições que emergem da realidade na qual se insere. Dentre elas estão entidades de consumidores, milhões de pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e extrativistas, dos quais alguns milhares se articulam em movimentos de *resistência propositiva*, vivem e trabalham no campo a partir de outra lógica (PIZETTA, 2014, p. 55, grifos do autor).

Essa forma utilizada pelas grandes empresas do agronegócio tem sido pauta das lutas dos movimentos que *resistem no campo*, tentando garantir uma produção de alimentos que não obedeça à lógica da produção com uso de venenos, de sementes transgênicas, uma lógica que apenas exclui os saberes de uma população que tem buscado garantir a cultura de produção sadia para as pessoas.

Assim, a agricultura camponesa, conhecida como o modo de fazer agricultura por parte das famílias que usam a terra e os recursos naturais, numa coletividade que abarca familiares, vizinhanças, que vão construindo modos de vida e produção de projetos sociais e de existência no campo. Nesse modo de fazer agricultura, estão presentes

[...] as práticas tradicionais, o intercâmbio de informações entre vizinhos, parentes e compadres, o senso comum, assim como a incorporação gradativa e crítica de informações sobre as inovações tecnológicas que se apresentam nos mercados, constituem um amálgama que contribui para as decisões familiares sobre o que fazer; [...] há diversificações de cultivos e criações, alternatividade de utilização dos produtos obtidos, seja para uso direto da família, seja para usufruir de oportunidades nos mercados, e presença de diversas combinações entre produção, coleta e extrativismo; [...] a solidariedade comunitária (troca de dias de serviços, festividades, celebrações), [...] e, enfim, mas não finalmente, existem relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios da infância, com a paisagem... e com os tempos (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 27).

As famílias camponesas que vivem e sobrevivem do campo, lutam diariamente para que este espaço seja um espaço de moradia digna para as pessoas que querem permanecer no campo. Produzem suas hortas coletivas ou individuais, utilizam adubo ou esterco que elas mesmas preparam, realizam mutirão entre a vizinhança, organizam festas culturais na própria comunidade. Esta forma de viver e estar no território faz dos sujeitos protagonistas deste espaço, gostam de viver e estar neste lugar. Constroem suas vidas e de suas famílias num lugar em que pertencem a eles, um lugar em que vão escrevendo sua história de vida e, sobretudo de resistência.



Para tanto, ao trazermos essas discussões acerca do agronegócio no contexto do campo brasileiro, estamos afirmando que este território está em disputa e que os assentamentos de Reforma Agrária não se diferem dessa realidade. As grandes empresas têm cada vez mais buscado adentrar estas áreas como forma de conseguir avançar por estes territórios, tentando de todas as formas desmobilizar as famílias e toda uma organização e enfrentamento que há nesses espaços. O que percebemos é que

[...] esse processo não acontecerá sem conflitos, porque os capitalistas vão disputar os mesmos recursos e os mesmos territórios [...]. Um conflito por terra é um confronto entre classes sociais, entre modelos de desenvolvimento, por territórios (FERNANDES, 2013, p. 202-203).

Para além de lutar contra as desigualdades em que o campo está inserido (falta de infra-estrutura, saneamento, escolas, saúde, lazer e outros), os trabalhadores precisam resistir às artimanhas do grande capital, uma disputa de desiguais, na força econômica, diante da disparidade dos recursos destinados a cada setor, diante da mídia que usa de toda a sua estratégia e oligopólio a favor das grandes empresas, além de ter que lutar pela resistência e permanência no campo, lutar para que este campo seja de fato um espaço em que haja as mínimas condições de vida para as pessoas que querem permanecer nesse território.

Frente a essa realidade, corroboramos com Fernandes (2013) quando afirma que

O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo; agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. A fundação do agronegócio expandiu a conflitualidade, ampliando o controle sobre o território e as relações sociais, agudizando as injustiças sociais (FERNANDES, 2013, p. 217).

Esse território, portanto está permeado de conflitualidades<sup>3</sup> considerando-a como

[...] processo de enfrentamento perene que explicita o paradoxo das contradições e as desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente, nos planos teóricos e práticos, a respeito do conflito político e de modelos de desenvolvimento (FERNANDES, 2013, p. 178).

Compreendemos, portanto, que o território do qual adentramos nessa pesquisa, não está dissociado destas contradições, eles “[...] não são apenas espaços físicos; são também espaços sociais e culturais em que se manifestam as relações e as ideias

---

<sup>3</sup> A conflitualidade é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato. Ela acontece por causa da contradição criada pela destruição, criação e recriação simultânea dessas relações sociais (FERNANDES, 2013, p.179). Não poderia ser diferente nas relações estabelecidas em assentamentos de Reforma Agrária, sejam nas diversas relações que se estabelecem na luta pela terra, que abrange distintas pessoas, de diferentes culturas, tradições, costumes.

[...]” (FERNANDES, 2013, p.204). Para tanto, estão no cerne das disputas ideológicas, políticas e econômicas, visto que

A constituição de territórios em diferentes campos – como na educação, na produção, na saúde e na formação política – é condição essencial [...]. Por essa razão, enfrenta desafios com a realidade comandada pelo capital, já que este quer o camponês apenas como produtor de mercadorias e jamais como produtor de conhecimentos avessos aos princípios do capital (FERNANDES, 2013, p. 201-202).

Daí a importância de entendermos esse espaço territorial que não está excluído da lógica do agronegócio de controlar e explorar. Por isso é necessário mostrarmos as formas de resistência em que os trabalhadores do campo têm feito para permanecerem nesse espaço, e a educação é uma dessas formas de luta, de enfrentamento, de resistência. Essa realidade tem mostrado que, “ainda que esse processo de exclusão social esteja em curso, centenas de milhões de famílias de camponeses e de indígenas em todo o mundo sobrevivem alternativamente sob as mais diversas formas de resistência [...]” (CARVALHO, 2013, p. 44).

A luta pela educação nesse cenário de conflitualidades tem demonstrado que apesar dos avanços, os movimentos sociais tem sim encontrado dificuldades “na construção de uma escola que atenda aos nossos interesses” (JORNAL SEM TERRA, 2015, p.6).

Essa dificuldade se dá no contexto educacional no campo, em que o agronegócio tenta de todas as formas chegar às crianças, demonstrando de uma forma lúdica suas artimanhas. Em 2014 mais de 10 mil exemplares de uma cartilha chamada “Pequenas histórias de plantar e colher” patrocinada pela Associação Nacional de Defesa Vegetal (ANDEF), que reúne 14 empresas, sendo as sete maiores do mundo – Syngenta, Bayer, Basf, Dupont, Dow, Monsanto e FMC fizeram parcerias com diversos municípios do país, como forma de divulgar os benefícios do agronegócio (MST, 2015).

Dentre as defesas do uso de venenos apresentados nessa cartilha, o MST (2015) demonstra algumas afirmações que constam no interior deste material, em que os defensores do agronegócio tentam transmitir às crianças. Dentre elas, afirmam que

A aplicação aérea de defensivos agrícolas é uma atividade extremamente importante para a agricultura em larga escala no Brasil. Em um país de dimensões continentais como o nosso as fazendas tendem a ocupar áreas maiores – em alguns casos as plantações podem se estender por centenas

de quilômetros. Nesses casos é quase impossível fazer um controle de pragas eficiente utilizando apenas o maquinário convencional (s/p).

Essa defesa escancarada da concentração da terra e do uso de venenos por parte das empresas é apenas uma ilustração dos “benefícios” de, por exemplo, se utilizar um avião para despejar nas propriedades os defensivos agrícolas, ou seja, os venenos. Este é, pois o quadro territorial do agronegócio no país. O mercado mundial vai sendo sua meta e limite (OLIVEIRA, 2013, p.135), e a escola é um espaço em que ele tem chegado para “educar” as crianças na lógica da produção da qual tem defendido.

Pensar o espaço da escola do campo como possibilidade de enfrentar a lógica da produção da qual é destacada pelo agronegócio, é um desafio e uma luta travada pelos movimentos sociais do campo, demonstrando que

nossos desafios passam pela mudança da matriz produtiva através da produção de alimentos saudáveis, a aliança com os trabalhadores urbanos, a ampliação das agroindústrias e cooperativas, a recuperação e preservação do meio ambiente e a democratização do conhecimento (Jornal Sem Terra, 2015, p. 7).

E nesse espaço de intensas contradições, de lutas e resistências, o educador do campo tem um papel fundamental nesse processo, pois como afirma Paulo Freire (2004),

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse, quieta e concordante, a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadores e educadoras [...] cumprir dentro e fora das escolas (FREIRE, 2004, p. 101).

Deste modo, as pautas que vivificam a escola do campo se dão num espaço em que a educação está alicerçada na vida da comunidade, na produção de alimentos saudáveis que atenda as demandas dos sujeitos coletivos e da sociedade como um todo. E os educadores são sujeitos importantes tendo em vista que cumprem um papel ativo nas instituições e na vida da comunidade. Isso tem sido explicitado quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao pensar a escola do campo afirma que,

Incentivamos a auto-organização, o vínculo dos educandos com o trabalho e com as atividades que remontem a realidade dos assentamentos. Cuidados com a terra e com a agroecologia não devem ser apenas estudadas, mas praticadas. Nossas escolas devem desenvolver jardins e campos experimentais, quintais produtivos, áreas que fortaleçam o conhecimento da terra, aliado à tecnologia (Jornal Sem Terra, 2015, p. 7).

O enfrentamento diário com as contradições e com as dificuldades de garantir a discussão em torno da EC num espaço permeado de disputas demonstra os desafios colocados aos sujeitos do campo e principalmente à EC, conforme salienta Vargas (2010), que:

os desafios são muitos, mas o que a trajetória tem demonstrado é que a luta por escola, aliada a uma luta política, é um fator que contribui para colocar a escola em movimento. Perceber as contradições no decorrer dos processos e trabalhá-las é a forma que temos para buscar garantir as mudanças que queremos: Uma escola que esteja a serviço da emancipação humana (VARGAS, 2010, p. 224).

Para tanto, enfatizamos a importância da EC e percebemos que para além do campo as lutas travadas também na cidade se dão na luta por uma educação que ajude as pessoas a entenderem as contradições e as dificuldades impostas pelo capital. Desse modo, a EC:

[...] transcende as fronteiras do campo e mostra a urgência do conhecimento para todos os seres sociais, como forma de contestação, resistência e possibilidade, diante de uma sociedade que busca obscurecer o entendimento da totalidade e aprofundar as condições de exploração e expropriação das classes subalternas (PUZIO; SILVA; CECÍLIO, 2012, p. 259).

Com esse entendimento, passamos ao tópico 1.2 trazendo as discussões acerca da EI, e alguns percursos no reconhecimento ao direito de todas as crianças a esta etapa da educação básica.

## 1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ALICERÇANDO ALGUNS PERCURSOS

A EI, considerada como primeira etapa da educação básica, compreende o atendimento as crianças de 0 a 6 anos, sendo afirmada como direito nas legislações brasileiras (BRASIL, 1988, 1990, 1996). Os debates em torno da educação das crianças, envolvendo seus direitos e as políticas concernentes a essa etapa da educação, têm se consolidado nos últimos 20 anos no Brasil com a participação dos movimentos sociais (KRAMER, 2006) que lutam pelos direitos de todas as crianças, tal como destacam Nunes e Corsino:

[...] a opção brasileira pelo atendimento educacional a toda faixa etária da primeira infância é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa, que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada e com a criação de organizações sociais, de órgãos da administração governamental, de programas de atenção à criança e da própria legislação, e outra técnico-

científica, constituída pelos estudos dos campos da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, da cultura, da filosofia, da sociologia, entre outros, que passaram a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana, entendendo educação e cuidado como indissociáveis, já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida (2011, p. 332).

Nesse escopo, para a efetivação e a garantia de uma educação de qualidade, a sociedade civil se organiza em fóruns estaduais, comitês e outros, na tentativa de pautar e dialogar junto ao poder público a educação para todas as crianças. São espaços, “organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de educação infantil” (KRAMER, 2006, p. 802), que colocam em evidência as crianças e seus direitos, ressoando nas inúmeras possibilidades de pesquisa no campo da EI, visto os desafios presentes.

Desse modo, no bojo dessa discussão, trazemos as contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que, dentre as bandeiras de luta, destaca e compreende a EI como:

pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade; Educação Infantil como dever do Estado Brasileiro, direito das crianças e opção da família; Financiamento público adequado para a Educação Infantil com base no CAQi;<sup>4</sup> Contra a matrícula de crianças de 5 anos no ensino fundamental; Contra qualquer tipo de discriminação na educação infantil (MIEIB, 2014).

Essas pautas se evidenciam na luta por uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras e são frutos de tantas outras que se efetivaram no Brasil na década de 1970 e 1980, época em que os setores da sociedade civil intensificaram a organização para cobrar o direito das crianças à educação. Cabe observar que a EI, até então, era vista não como direito, mas como assistência por parte do governo para as famílias mais pobres, o que se concretizava em repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006).

Aliado a tal atendimento assistencialista havia “a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias” (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006, p. 89). Estes

---

<sup>4</sup> O CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) é uma metodologia desenvolvida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que aponta quanto deve ser investido por aluno ou criança de cada etapa da educação básica para que o Brasil comece a oferecer uma educação com o mínimo de qualidade para sua população (MIEIB, 2012).

aspectos foram sendo incorporados nas pautas de lutas e nas negociações em que as crianças eram tematizadas. Assim, a história tem nos acenado que:

Ao longo da trajetória do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, vozes de todas as partes do país se pronunciaram para fazer valer o reconhecimento da criança como cidadã de direito e de fato; vozes que assumiram a luta pela identidade da educação das crianças de zero a seis anos, pressionando os legisladores, construindo com os governos uma política educacional coerente com os princípios democráticos. Sem o movimento social organizado, não teria sido possível vislumbrar as conquistas já hoje alcançadas na cobertura do atendimento, na elaboração de um currículo para a infância com indicadores de qualidade, no financiamento, nos canais de participação e controle social etc. Talvez essa tenha sido uma das maiores lições vividas pelo Estado brasileiro, que vem dialogando e enfrentando os desafios postos pela sociedade em prol da opção adotada na formulação da política nacional de educação infantil (NUNES; CORSINO, 2011, p. 346).

Aliado a esse reconhecimento e num cenário mais recente, no que concerne à formação dos professores que atuam nessa etapa da educação básica, assinalamos ainda o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Pro infantil) que tem como objetivo habilitar “em magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil tem se dedicado ao trabalho com crianças [...] sem ter cursado ou concluído o ensino médio” (KRAMER, 2006, p. 807). Tal programa constituiu-se como uma alternativa importante no avanço da escolarização dos profissionais, tendo em vista que grande parte dos educadores que atuavam na EI não possuía a formação mínima exigida.

Lembramos a defesa de Paulo Freire (2004) da formação para os educadores, quando afirma que,

não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...] a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente (FREIRE, 2004, p.140-141).

Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia (BRASIL, 2006), que, de acordo com Kramer (2006, p. 807),

[...] assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo formar formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas públicas educacionais em todos os níveis.

Nesse sentido, pensar espaços de formação inicial em nível superior para o atendimento na EI supera um antigo entendimento de que para atuar com crianças pequenas não havia necessidade de formação superior. Com essa conquista, afirmamos o exercício de uma formação aliada à prática com as crianças, ao processo constante de reflexão sobre a sua ação, reconhecendo assim que “a formação inicial e continuada parece ser um caminho para a práxis educacional” (BODNAR, 2011, p. 204) e que [...] “para se tornar práxis, precisa ser refletida e, a partir daí, transformada” (BODNAR, 2011, p. 210).

Essa formação aliada à reflexão constante é afirmada por Freire (2004) uma vez que acredita “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2004, p. 45).

Assim, nesse percurso de conquistas, desafios e possibilidades diante do cenário em que se dava a EI no país e dada a pressão para que a EI fosse visibilizada, as legislações foram aos poucos sendo produzidas e as crianças pautadas no cenário nacional. Por outro lado, “as políticas desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais nem sempre respeitam as diretrizes legais ou são coerentes com ela” (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006, p. 120).

Nessa configuração da EI, procuramos, nas vastas possibilidades de pesquisa, visibilizar as especificidades das crianças do campo, compreendendo que elas estão incluídas na premissa do direito de todos ao acesso à EI. Junto a essa defesa, também buscamos as especificidades de fazer e de ser educador do campo que possui histórias que marcam trajetórias. Na amplitude da temática, focalizamos a organização da EIC e a formação dos educadores que atuam nesses espaços, compreendendo que

[...] se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então, a ideia da escola como um “projeto” permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo (PEREIRA, 2010, s/p).

Diante do exposto, no tópico seguinte apresentamos os percursos em torno da EIC, na possibilidade de abarcarmos suas configurações e visibilidade no cenário das políticas públicas, reafirmando o reconhecimento da EIC como direito das crianças.

### 1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PERCURSOS EM CONSTRUÇÃO

Nos marcos do direito à educação a todas as crianças, tem se configurado recentemente a EIC, sendo reconhecida como uma política em construção (GONÇALVES, 2013). Essa construção recente remete ao campo e às pessoas que habitam esse território. As especificidades da EC provocam a imersão nessa discussão, instando a busca em reconhecer as pessoas, sua cultura, seus valores, a vida e seu *habitat*, pois entendemos que são as pessoas que fazem a EC, elas são, portanto, a materialidade dessa política. “Nessa luta, integram-se as crianças do campo na sua particularidade, ampliando, com a possibilidade de configurar a EIC [...]” (CÔCO, 2011, s/p).

Quando pensamos a EIC, portanto, mesmo que num cenário recente, é importante ressaltar, conforme Côco, que, “se a EIC não foi pauta direta, ela também não foi desconsiderada nas diferentes discussões empreendidas” (2011, s/p), quando analisa o contexto da mesma no âmbito do Estado do Espírito Santo. No que concerne ao acesso, Nunes e Corsino (2011) enfatizam que “o acesso à creche é ainda desigual entre as crianças das diferentes regiões do país; entre as da zona urbana e as da zona rural; entre das brancas e pretas ou pardas; e entre as de famílias mais pobres e as de famílias mais ricas” (p. 341).

No bojo dessa discussão, evidenciamos as lutas pelas quais foram necessárias para que a EIC ganhasse visibilidade, o que se evidencia nas pesquisas, atividades e mobilizações que pautaram a demanda do campo e o direito das crianças à EIC (BARBOSA et al., 2012). Quando olhamos para as crianças do campo, estamos falando de crianças que “vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

Assim, as pesquisas e estudos apreendidos acerca da EIC vão ganhando espaço e “chamando a reflexão sobre os processos de invisibilização de alguns temas”



(CÔCO, 2011, s/p). A visibilização dessa temática, apreendida tanto nos marcos legais quanto nas diversas lutas travadas diante desse tema, tem nos mostrado que a EIC se alicerça numa:

[...] constituição de uma lógica do direito a ter direitos que mobiliza o jogo interativo de constituição social que permite observar lutas, conquistas, recuos, tensões, acomodações, destaques, silenciamentos e outras inúmeras formas de encaminhar as demandas sociais (CÔCO, 2011, s/p, grifos do autor).

Considerando essa perspectiva, ao destacar a EIC nesse cenário, sabendo das diversidades que envolvem o trabalho com as crianças do campo, levando em consideração o trabalho com a terra desenvolvido pelas famílias, a relação com os adultos, a luta travada diariamente em torno da conquista do território e a luta por melhores condições de vida e permanência no campo, entendemos e marcamos algumas das especificidades em torno da realidade do campo, concordando com Gonçalves (2013, p. 52):

Pensar a EIC como elemento de debate requer, portanto, o nosso deslocamento inicial entre o que acreditamos ser as condições de infância para estes sujeitos, e o que de fato a concepção de infância destes sujeitos nos desestabiliza, entre os mitos da lacuna, e os ideais da urbanidade (GONÇALVES, 2013, p. 52).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância do educador que atua nesta etapa da educação, no sentido de compreender as diversidades culturais, econômicas e sociais em que a EIC se insere, num conjunto marcado pela visão generalista de direitos como “[...] de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de territórios (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe” (ARROYO, 2007, p. 160). Ao ignorar estes direitos e tendo uma visão generalista de direitos universais, nossa compreensão e nossa importância dadas à especificidade do campo perdem sentido, “esperando” que os direitos de todos sejam garantidos.

Ao ressaltar a importância e a diversidade do campo e da EIC, “[...] de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas e raciais [...]” (ARROYO, 2007, p. 161), reiteramos as especificidades dos diversos sujeitos que habitam o campo e compreendemos a necessidade de pautar, também, a formação para os educadores que atuam na EIC. Advogamos por uma formação alicerçada “[...] a partir da dinâmica social, política e cultural existentes no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seu direito à terra [...] à educação e à escola”

(ARROYO, 2007, p. 161-162) e pelo direito a uma educação em que a vida do camponês, dos seus saberes, sua cultura, seu modo de trabalhar a terra sejam considerados.

Uma formação em que o educador do campo perceba que o seu “[...] papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 2004, p. 79).

Aventamos, pois, dizer que essa formação ocorre na vida e na prática do educador do campo, em que as salas de aula se dão para além das paredes da escola. A escola do campo se materializa em torno das ocupações de terra, na conquista do território, nas brincadeiras ao ar livre, seja embaixo de árvores, numa visita a horta, ou num piquenique com os colegas ou em muitas outras formas de fazer a EIC.

A sala de aula como **espaçotempo** de formação se amplia para a horta do fundo de quintal, os **espaçostempos** de formação desse educador vão reafirmando a idéia da não-linearidade, da importância do que acontece no processo, no trânsito da formação em suas diferentes temporalidades (OLIVEIRA, 2005, s/p, grifos do autor).

Desse modo, ser educador do campo é entender que o conhecimento se dá nos diversos ambientes e espaços em que a EIC se concretiza, emerge numa formação que se alicerça na vida, em todos os espaços do campo, conforme afirma Oliveira (2010), “o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação” (s/p).

Nessa concretude em torno da formação dos educadores do campo, os movimentos sociais inserem-se numa política de formação que tenha o campo como espaço de luta, resistência, vida, reivindicando melhores condições para as crianças que nele vivem, em específico no que concerne à educação. Diversas são as parcerias com as universidades públicas de todo o país para garantir formação para os educadores do campo, como “cursos de magistério, cursos normais de nível médio [...], pedagogia da terra em nível de graduação e pós-graduação” (ARROYO, 2007, p. 164). Ao articularmos a EI e a EIC, nos inserimos num campo em construção, dada as especificidades em torno dessa discussão, compreendendo que:

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e

implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais (KRAMER, 2006, p. 812).

Com este entendimento e, reafirmando o reconhecimento dos direitos de todas as crianças, sejam as da cidade ou as do campo, nos debruçaremos nos enunciados dos sujeitos coletivos que vivem em assentamento de Reforma Agrária. Os contextos em que a EIC foi se alicerçando têm muito a nos ensinar, temos muito que aprender com as diversas vozes, com as palavras e contrapalavras (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014), no sentido de podermos ir construindo percursos que visibilizem o campo e as crianças que habitam estes territórios.

Na continuidade desse relatório de pesquisa apresentamos, no tópico que segue, a trajetória da pesquisadora com a temática e anunciamos nossa problemática em torno da EIC e os objetivos que alicerçaram nossa pesquisa.

#### 1.4 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA

Falar das trajetórias desse tempo marcado pelas lembranças de uma infância vivida no campo remete-me ao interior de Minas Gerais. As marcas deixadas ao longo da trajetória são de uma educação que falava da cidade, cheirava à cidade, e que nos ensinava que na cidade tinha de tudo; as melhores opções, as melhores oportunidades. Nos livros, víamos imagens das capitais, Rio de Janeiro e São Paulo. Estudávamos sobre os meios de transporte, aviões, navios, que para nós era difícil sequer poder imaginar naquele momento, pois nossa realidade estava mais próxima ao contato com as árvores, os pés de frutas, os cheiros de semente, o chão da terra molhada. Esse estranhamento me acompanhou por muito tempo, ainda que não o entendesse, mas o incômodo de estar num lugar tão longe, irreal, não palpável, se intensificava na complexidade de imaginar situações tão distantes do contexto vivido. Essas lembranças me permitem hoje analisar, junto com Fernandes (2002, p. 68), que:

quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da

identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p. 68).

Na continuidade dessa análise, continuo a rememorar o contato com a escola, que se inicia na conhecida 1ª série, porque não tive oportunidade de acesso à EI. No interior em que morávamos não havia instituição de EI, e ficávamos em casa sob os cuidados de nossas famílias. E assim fui crescendo, andando por muitos quilômetros para chegar à escola e dividindo uma sala de aula com quatro turmas com idades diferentes e, se não bastasse, dividia também a professora. Assim foi meu contato com a escola, no campo, no interior de Minas Gerais.

Lembro-me dos bancos enormes e umas mesinhas colocadas em frente a eles. Ali ficávamos por algumas horas, quatro turmas, crianças com idades diferentes, ao mesmo tempo, estudando e dividindo a atenção de uma professora, que por vezes se ausentava da sala para preparar a merenda, cuidar de algum aluno com “doença”, ou outros problemas que nós, crianças, não dávamos conta de resolver.

Nosso recreio era num chão batido com muita poeira, onde brincávamos alegremente, correndo para todos os lados, sob os cuidados da nossa querida professora. Nossos brinquedos eram galhos de árvores, que era nossa bandeira, quando resolvíamos brincar de pique-bandeira. Nossa bola, construída com uma meia cheia de terra ou pedaços de retalhos. Nossas bonecas, feitas de pano, por vezes eram a espiga de milho com vestidos feitos por nós. Brincávamos, e muito! E assim o tempo foi passando; quando terminei a 4ª série fui para um distrito onde havia a possibilidade de estudar até a 8ª série. Novamente andava por mais de dois quilômetros todos os dias para chegar à escola, sob chuva ou sol forte, pois sabíamos que, para permanecer estudando, tínhamos que caminhar, e muito.

Como só havia a possibilidade de estudar apenas até a 8ª série no município no qual morava, tive que mudar para Vitória, aos 15 anos, deixando a família, os amigos, o cheiro de terra molhada, as pessoas com as quais cresci e convivi ao longo dos anos no interior de Minas Gerais, na busca por melhores oportunidades, aquelas que, no campo, não me foram ofertadas quando criança. Foram tempos difíceis, o encontro com a cidade, com o desemprego e com a dificuldade financeira, a continuidade de andar por longos quilômetros para chegar à escola. Na cidade, havia o transporte público, mas me faltava recursos para ter acesso a ele. Nesse momento, rememorava as lembranças da roça, da família, dos amigos, do espaço

livre para brincar, a conversa no terreiro, o que na cidade era quase impossível imaginar na minha idade, aos 15 anos.

Em Vitória, cursei o magistério e aos poucos fui me entrosando na Comunidade Eclesial de Base (CEB), junto aos grupos de jovens da periferia, e atuando na arquidiocese de Vitória – vivências com a religião oriundas da cultura em Minas Gerais, onde atuei no grupo de jovens. Na CEB vivi a interação com outras pessoas, estudando, participando de algumas atividades de formação. Foi nessa arena que conheci o MST. Esse encontro me possibilitou entrar em contato com o campo, viver o campo, conhecer pessoas do campo e que passavam por problemas semelhantes ao que vivenciei em Minas com minha família, seja no que se refere à dificuldade para estudar ou às condições básicas para sobrevivência. Através disso pude me sentir novamente em casa.

Numa relação muito próxima ao movimento, aos 17 anos fui atuar na Secretaria Estadual do MST<sup>5</sup> aqui em Vitória, e a partir daí o movimento tornou-se parte da minha família, tão quanto o era a família deixada em Minas. Nessa atuação, as participações nas atividades do movimento se tornaram rotineiras, não só a responsabilidade política pela Secretaria Estadual, mas a responsabilidade e o pertencimento a essa organização.

A consolidação desse processo foi se tornando parte da minha trajetória. Entre as marchas, as ocupações, as atividades, as viagens, os encontros... nesse lugar fui encontrando muitas características daquele rural deixado em Minas, como as diferenças daquilo que via nos livros didáticos quando cursava a primeira série. Nas vivências com o contexto rural do ES, através do MST, percebi que também eram reais os desafios presentes nos interiores do Espírito Santo – eram desiguais as escolas, o acesso às comunidades, a dificuldade em torno das condições básicas de infraestrutura, de saúde, de igualdade de oportunidades, o não-acesso à educação ou as precárias condições de algumas escolas do campo –, tudo isso me remetia sempre à minha realidade na infância.

---

<sup>5</sup> A Secretaria Estadual do MST é um espaço de articulação/ referência para a base do Movimento (acampamentos, assentamentos, setores, centros de formação, regionais, direção estadual) e para a sociedade. Neste espaço circulam as informações acerca das lutas que se dão no dia-a-dia não só do MST, mas das demais organizações.

Nesse percurso, tornei-me mãe, o que não me impediu de continuar participando das atividades do Movimento. Sempre quando viajava para participar dessas atividades, ali estava meu filho, participando da ciranda infantil junto aos demais Sem Terrinha. Impressionava-me o fato de as mães não deixarem de participar das atividades da organização por causa dos filhos, muito pelo contrário, a participação das mulheres era em tom de igualdade junto aos homens.

Nesse percurso, sendo mãe, militante e atenta às questões do campo, e atuando na Secretaria Estadual do MST no contato direto com todos os setores do Movimento, também fui me atentando à questão das crianças. Impressionava-me a participação dos Sem Terrinha nas atividades. Ali estavam eles, marcavam presença com seus gritos de ordem, reivindicando melhores escolas, espaços para brincar (e no campo!) tão bons e tão bonitos quanto os que os Sem Terrinha viam na cidade<sup>6</sup>, ainda que as escolas da cidade também careçam de melhores condições. Estava sempre atenta à participação das crianças em atividades nacionais, como no V Congresso em Brasília, no ano de 2007, em que mil crianças, oriundas de diversos estados do país, estiveram presentes e reivindicaram ao MEC escolas de qualidade no campo, para que não precisassem ir para a cidade. Para além dessas atividades, a presença das crianças também se dava em ocupações e nos demais espaços de formação do movimento. Ou seja, a participação efetiva na defesa das pautas apresentadas nos Encontros Estaduais dos Sem Terrinha eram eventos muito fortes e marcantes em minha atuação no movimento.

Nesse percurso, prestei o vestibular para o curso de pedagogia, por meio do qual tive a oportunidade de adentrar a Universidade Federal do Espírito Santo. Fiz o curso normal – no período estava em discussão a consolidação da 3ª Turma do Curso de Pedagogia da Terra<sup>7</sup>, que agrega as disciplinas concernentes ao curso normal, mas também referente à realidade agrária, com ênfase no campo, mas infelizmente esta turma não se efetivou. Terminada a graduação, prestei concurso na rede municipal de Vitória e, diante da necessidade de sobreviver na cidade, tornei-me educadora, fato que me possibilitou outros olhares em torno da educação

---

<sup>6</sup> Observação feita em um Encontro Estadual dos Sem Terrinha, quando, ao marcharmos até a SEDU, as crianças passaram por algumas escolas e viram as diferenças entre as realidades vividas no campo. Essa realidade foi constatada por um Sem Terrinha, quando apresentava a pauta à subsecretária de Educação do Estado do Espírito Santo.

<sup>7</sup> Nome dado ao Curso Superior em Pedagogia realizado com as universidades em parcerias com o MST. Aqui na UFES foram duas turmas concluídas.

para as crianças da periferia, na qual atuo. São questões que não diferem muito das condições do campo, e por vezes me via comparando-as. O acesso, a qualidade, a permanência, as dificuldades em torno de uma educação muitas vezes assistencialista, em que os educandos são vistos como “coitadinhos” e que o muito que fizemos é o suficiente... essas questões me acompanham... e não são tão diferentes quanto as questões ligadas às crianças do campo.

Nas ruas junto com as crianças, seja debaixo de sol ou chuva forte, lá estávamos nós, ocupando os espaços públicos onde são pensadas e articuladas as políticas públicas, mobilizados e mostrando para a sociedade que as crianças do campo existem e possuem direitos que a elas nem sempre são garantidos. Essas crianças falam de um lugar! Esse lugar chamado campo é o lugar onde nasceram, vivem com suas famílias e com seus sonhos. Por entre gritos de ordem, as vozes dos pequenos ecoavam pelos cantos da cidade (era o campo ocupando seu espaço), pedindo para serem vistos, ouvidos, atendidos. Essas crianças lutam e desejam melhores condições de vida, de espaço, de escola, de infra-estrutura, de professores que os entendam nas suas especificidades, que compreendam os espaços e os modos de viver e habitar o campo. A educação sempre foi pautada em todas as atividades, portanto não tinha como não estar atenta a esses fatos.

E foi assim... nas idas e vindas das mobilizações com as crianças, seja nas marchas, nas mobilizações, nas ocupações e nas diversas audiências e tentativas de pautar a EIC, reivindicando aquilo que cotidianamente é negado às crianças do campo, que me mobilizei em busca do mestrado, emergindo na possibilidade desta pesquisa. Por habitar este lugar em que o campo é destacado pelas condições desiguais que me encontro, motivada pela materialidade das lutas e na possibilidade de visibilizar estas questões.

E assim, ano a ano, nossas pautas já amareladas traziam o cotidiano, a falta de políticas que para além de ver as crianças do campo pudessem interferir nessa realidade, possibilitando condições adequadas para a efetivação de uma educação emancipadora, compreendida, conforme nos ensina Paulo Freire (2003):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo

destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide [...] (FREIRE, 2003, p. 51).

E atualmente, sendo educadora na cidade, mas com as raízes no campo, meu pertencimento ao Movimento e minha atuação se dão em torno do núcleo urbano que construímos na capital, somos militantes que, estando na cidade, pautamos e contribuimos com o Movimento em suas diversas frentes de luta e de atuação, uma vez que não há como passar, por qualquer arena, sem marcar essa voz, que ressoa uma trajetória de vida tão polifônica. Falar dessa trajetória, portanto,

é um exercício que nos possibilita olhar para nosso passado, não com mágoa, ressentimentos ou desinteresse, mas implicados em nosso autoconhecimento, procurando nossos fios condutores de sabedoria de viver que nos acompanham ao longo de nossa jornada. Estes expressam o nosso ser-no-mundo (MENDONÇA, 2010, p. 21).

Ao chegar novamente à universidade, por meio do mestrado sou acolhida no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores<sup>8</sup> (GRUFAE), no qual tem se discutido questões pertinentes à EI, à formação de educadores e às pesquisas que pautam a educação do/no campo. Como pesquisa coletiva, temos a Pesquisa Mapeamento da EI no Espírito Santo (PESQMAP, 2013), que contou com a participação dos 78 municípios capixabas, o que possibilitou ampliar as discussões apreendidas no contexto local quanto da EI e da EIC. Nesse espaço de efetiva discussão e compromisso com a EIC é que me encontro, aprendendo junto ao grupo e discutindo as questões da EIC em Assentamento de Reforma Agrária. As dialogias em torno dessa temática vão ganhando corpo no âmbito do grupo de pesquisa e, juntos, vamos visibilizando novas pesquisas em que o campo, as crianças, os educadores sejam nossos interlocutores. Nessa trajetória em movimento, apresentamos a seguir a problemática de investigação que nos instiga a ocupar o campo.

## 1.5 PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Nossa pesquisa é movida por um percurso em construção. Percurso esse marcado por intensas lutas e conquistas em torno da efetivação da educação em áreas de

---

<sup>8</sup> Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores que também integra o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Educação, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco.



assentamentos de Reforma Agrária. Atrelada a uma educação realizada com os sujeitos e não para os sujeitos, sendo estes protagonistas desse percurso. A EC da qual defendemos se alicerça nos saberes das pessoas, no lugar onde elas vivem uma educação emancipadora, diferente da educação rural até então pensada para os sujeitos do campo, sem a participação e protagonismo dos mesmos. No bojo dessa discussão, elencamos a problemática como forma de justificar nosso desejo para com esta pesquisa, bem como as questões associadas e os objetivos que nos moveram nessa caminhada.

### **1.5.1 O problema**

Os estudos apreendidos acerca da EIC (BARBOSA et al., 2012) têm nos acenado uma configuração que revela as desigualdades e a realidade em que vivem as crianças do campo brasileiro. Quando comparadas com a cidade em termos de estrutura, acesso a bens básicos como saúde e educação, a realidade do campo tem se mostrado bem inferior, evidenciando assim “[...] que a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais” (ARTES; ROSEMBERG, 2012, p. 16).

Essas disparidades nos movem a pesquisar, estudar a realidade com a qual as crianças do campo, em específico em área de assentamento de Reforma Agrária, têm sido atendidas e visibilizadas no cenário social, no que concerne ao direito à EI. Tendo, pois, o entendimento da novidade em torno desse debate de propor a discussão acerca da EI em interface com a EC, na perspectiva de vislumbrar políticas públicas, e as possibilidades em torno dessa discussão, principalmente no que se refere à formação dos educadores que atuam com estas crianças.

Portanto, as lutas em torno da EI, sua inserção e reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996, 2010) acena o reconhecimento da criança, demarcando seus direitos à educação. Todavia, tal reconhecimento não têm sido de fato apreendidos, uma vez que “[...] as crianças mais pobres, de área rural [...] tendem, via de regra, a freqüentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana” (ARTES; ROSEMBERG, 2012, p. 19).

Nesse sentido, de acordo com o Censo Escolar 2010, quando observados os dados em torno das matrículas relacionadas ao rural brasileiro (compreendendo terras indígenas, quilombolas e assentamentos de Reforma Agrária), num total de 108.844 matrículas de crianças de 0 a 6 anos, 48,3% dessas matrículas estão localizadas em assentamentos rurais; dessas, apenas 6,2% compreende o atendimento a crianças de 0 a 3 anos e 51,4% a crianças de 4 a 5 anos (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Essa realidade de pouco atendimento e acesso das crianças do campo às instituições de EI também acena uma precariedade diante desse atendimento, pois, nessas localizações, quesitos básicos como água, energia elétrica, esgoto, coleta de lixo, dentre outros têm se evidenciado como os de piores condições, quando comparados aos mesmos quesitos em instituições localizadas em área urbana (ARTES; ROSEMBERG, 2012).

Outra questão importante que configura nossa intencionalidade de pesquisa e acena nesse cenário da EIC se refere à formação do educador que atua nessa etapa da educação básica. Artes e Rosemberg (2012, p. 63) apresentam os dados do Censo Escolar 2010 que têm evidenciado que 56,1% dos profissionais que atuam na EI em área rural no Brasil possuem o normal magistério e 26,5% possuem curso superior, sendo que as regiões Sudeste e Sul dispõem de um número maior de profissionais com ensino superior. Tal questão não está dissociada das responsabilidades do município para com a formação dos profissionais e para com a EIC. Sendo, pois, o município o responsável pela política de EI, evidenciaremos os dizeres e as questões respectivas ao atendimento, ao acesso, à qualidade desse atendimento às crianças oriundas de assentamento.

Nessa direção, as políticas de educação para essa população precisam, ainda, promover ações para melhor conhecimento dessa realidade, além de investir na formulação e implementação de projetos pedagógicos, levando em consideração a diversidade do campo brasileiro (SILVA; LUZ, 2012, p. 213).

No bojo dessa discussão, as legislações referentes à educação para as crianças demarcam um campo de conquistas e alicerce para as políticas públicas no que se refere às condições de acesso, aos parâmetros de qualidade, respeitando as especificidades do campo e o atendimento com qualidade (BRASIL, 2006, 2008, 2009, 2010).

Em meio a essas conquistas, fruto da luta dos movimentos sociais para com a efetivação do direito das crianças, aventamos uma interface da EI com a EC no reconhecimento da EIC como direito das crianças (CÔCO, 2011) que habitam o campo brasileiro. Nas dialogias (BAKHTIN, 2011) com o contexto de vida dos sujeitos do campo, buscamos o encontro com os educadores, com os sujeitos do Setor de Educação do MST, bem como com os responsáveis no âmbito municipal pela política de EIC. Portanto, a imersão em área de assentamento surge com o intuito de compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos. Nos insere num contexto em que interagem diversas e múltiplas vozes (BAKHTIN, 2011, 2014).

Nesse intento e com base em nosso referencial teórico-metodológico, temos a compreensão de que nossa palavra, bem como as palavras dos outros estão carregadas de sentido, fazem parte de uma gama de palavras outras que no nosso viver, no nosso estar no mundo com o outro vão sendo construídas, nas diversas possibilidades em torno do que o outro diz, entende, compreende, seja no falar, na escuta, no gesto. Nosso corpo é movido por estas diversas enunciações, que hoje pertencem a nós, amanhã, a tantos outros, e assim vamos construindo nossas andanças pelo mundo, através dos dizeres, das enunciações, das gestualidades.

A composição desses enunciados diante da polifonia de vozes ouvidas, construídas e alicerçadas nesta pesquisa nos possibilitou ir compondo junto aos sujeitos do campo, na compreensão em torno do nosso inacabamento, de nossa incompletude, da nossa possibilidade, numa perspectiva bakhtiniana de que estamos sempre aprendendo (BAKHTIN, 2011) visto que a formação é algo inacabado e, portanto, sempre passível de transformações, que nos transformam, afligem, tensionam, motivando o interesse da pesquisa diante à problemática vivenciada.

Nesse sentido, seguimos desenvolvendo a arquitetura deste texto, passando para o próximo tópico, no qual apresentamos algumas indagações que se delineiam a partir da problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos concernentes a nossa pesquisa.

### 1.5.2 Algumas indagações

Conforme problematizamos no tópico anterior, a EIC pauta demandas, e diante delas delinhamos algumas indagações perante a intencionalidade da nossa pesquisa. Tais indagações nos auxiliaram na imersão em áreas de assentamento:

Como acontecem as formações para os educadores que atuam em área de assentamento de Reforma Agrária?

Quais articulações se dão entre o município e o Setor de Educação do MST quanto à formação para os educadores dos assentamentos?

Como se dá a formação no contexto do trabalho do educador que atua na instituição de educação infantil do assentamento?

Com as indagações delineadas, apresentamos nosso objetivo geral com essa pesquisa: compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos do MST no ES. Para responder a esse objetivo geral, traçamos alguns objetivos específicos, na busca de empreender melhor as questões propostas acima:

- a) Evidenciar como se dão as vivências formativas dos educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária;
- b) Identificar as articulações estabelecidas entre município e Setor de Educação do Movimento no que se refere à formação continuada para os educadores que atuam em assentamento;
- c) Analisar como se dá a formação no contexto do trabalho do educador que atua na EIC no assentamento pesquisado;

Na intencionalidade de dialogar com os sujeitos do campo, ouvir os enunciados advindos das lutas e do dia a dia num assentamento, esses objetivos nos auxiliaram uma vez que, mesmo sabendo que não encontraríamos respostas prontas e acabadas, mas na possibilidade da conversa, da palavra, dos dizeres, fomos a campo atentos às questões que pertencem à EIC a partir dos sujeitos que habitam o assentamento e que constroem diariamente a EC.

No bojo dessa discussão e como forma de apreender as legislações concernentes à EI e à EIC, no capítulo que segue evidenciaremos as lutas, as pautas e a concretude

destas no cenário brasileiro. Ao falar dessa temática, compreendemos que “do meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico” (BAKHTIN, 2011, p. 118). Dessa forma, este capítulo demonstra caminhos construídos por muitas mãos e fruto da luta pelos direitos das crianças, materializadas nas legislações brasileiras.

## **CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONQUISTAS E AVANÇOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA<sup>9</sup>**

As construções pelas quais a EI tem perpassado e os caminhos pelos quais a EIC tem se constituído vão aos poucos sendo reescritos na história dos direitos das crianças. Assim vem nos mostrando as configurações decorridas em torno da EI e da EC. Para tanto é importante abarcarmos os contextos pelos quais a EI vem se consolidando no cenário brasileiro, seus percursos e suas conquistas, que, juntos, assinalam a trajetória da EIC, ocupando espaço na legislação, tal como indica Kramer (2003, p. 97):

Entre nós, o reconhecimento das crianças como cidadãos é conquista recente: apenas a partir de 1930 a escola elementar se tornou direito de todos e, após avanços e retrocessos no cenário político brasileiro, temos uma constituição democrática (promulgada em 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, ambos fruto de intensa mobilização política da população, que se configuram como avanços legais importantes, mas não se tornaram ainda realidade (KRAMER, 2003, p. 97).

Nessa direção, ao pensarmos a EI brasileira no âmbito das legislações, inicialmente destacamos a Constituição Federal de 1988, que determina princípios de implementação de políticas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos de idade, incluindo o direito à educação. No que concerne aos direitos das crianças, em seu artigo 227, aponta que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Faz referência à educação em seu artigo 208, afirmando o dever do Estado para com a mesma. No decorrer dos anos, as pautas em torno da educação das crianças foram se concretizando com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no qual os direitos até então garantidos na Constituição foram assegurados. Nessa perspectiva, entendemos que:

---

<sup>9</sup> Este capítulo, juntamente com a revisão de Literatura (capítulo 3) elaborado em forma de artigo foi selecionado no edital Anped nº 2/2015, que resultou na nossa participação no Seminário Documentação, Memória e História da Educação no Brasil, compondo também um capítulo de livro a ser publicado por esta entidade.

[...] temos que considerar a ampla participação de setores da sociedade civil na mobilização e redação da nova lei [...] o novo texto legal incorpora a ação de um movimento social. [...] do ponto de vista conceitual o Estatuto abandona o paradigma da “infância em situação irregular” e adota o princípio de “proteção integral a infância” (BAZÍLIO, 2003, p. 20-21).

Numa caminhada que parte desse direito garantido pela Constituição Federal, avançamos na continuidade da trajetória, agregando para o caminho da EI outras normativas legais, à medida em que íamos demarcando o espaço das crianças no cenário social. Citamos a Lei de Diretrizes e Base a Educação – LDB (BRASIL, 1996), que reconhece e afirma a EI como:

[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29º).

Esse reconhecimento sinaliza o entendimento da legislação brasileira para com os direitos das crianças, entendendo e reconhecendo a EI como primeira etapa da educação básica.

Equivalente a essa conquista, outros avanços foram sendo reafirmados em torno da EI, como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de EI (BRASIL, 2006, v.1 e 2), que trazem a pauta da busca pela qualidade no que se refere à infraestrutura das instituições de EI, no sentido de contribuir com informações acerca de reformas e adaptações nos espaços institucionais. Esse documento alicerça as futuras instalações físicas e estruturais, pautando a especificidade da EI.

Como podemos observar, muitas são as normativas legais em que as crianças são colocadas em evidência. Nesse sentido, importante destacar as intensas lutas criadas no âmbito das reivindicações emanadas pelos movimentos sociais, que buscam pela afirmação dos direitos e da visibilidade das crianças. Ao pensar nesses pequenos e na garantia dos direitos a uma instituição de EI de qualidade, nos referenciamos nos Indicadores de Qualidade da EI (BRASIL, 2009a), que pretende ser um instrumento que dialoga junto às famílias e à comunidade sobre os processos de autoavaliação da qualidade desse atendimento.

A criação desses documentos culmina numa conquista da EI no que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2009b), que, articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, orienta as políticas públicas,

o planejamento, bem como a execução e a avaliação das propostas, sejam curriculares ou pedagógicas de EI.

Vimos até aqui conquistas advindas das lutas dos movimentos sociais, articulados no âmbito de legitimar os direitos das crianças e a sua garantia por meio de políticas públicas. Nesse escopo, entendemos que, quando pensamos as crianças do campo, elas já deveriam estar “incluídas” em todas essas premissas legais, uma vez que até agora falamos de todas as crianças, dos direitos que são de todas, independentemente de raça, etnia, classe social, sexo, etc. Mas a história tem nos mostrado que esses direitos não têm sido garantidos a todos e daí a necessidade de falar da especificidade da EC, pensada e atrelada aos sujeitos que habitam este território. Assim, junto a todo esse arcabouço legal que enfatizamos agregamos a defesa pela especificidade do campo.

Para pautar a temática da EC, iniciamos nossa análise retornando ao ano de 1997, ano marco da consolidação da mesma. Nesse período, o Movimento tinha como objetivo a luta pela terra, trazia consigo a preocupação de não apenas conquistar a terra, mas aliado à saúde, estradas, melhores condições de vida e sobrevivência no campo, e, dentre tantas reivindicações, a educação. Educação que acontecia nos acampamentos e assentamentos e nem sempre com o apoio dos governos, mas sob a responsabilidade do próprio movimento, que junto aos seus professores se empenhava na formação das crianças, nas quais a simbologia da educação escolar sempre se fazia presente. Nesse contexto é que, diante das diversas experiências nacionais, foram consolidados o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) que em sua gênese contou com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), possibilitando a unidade de diversas entidades para com a pauta da EC.

Importante destacar nesse contexto, que ao pensar essa educação para os sujeitos do campo, abarcava em seu bojo uma educação vinculada à cultura, à realidade dos sujeitos do campo; uma educação que afirmava a importância de um novo projeto para a agricultura, na defesa pela Reforma Agrária; uma educação vinculada aos processos de mudanças necessárias na sociedade; uma educação em que os protagonistas são os movimentos sociais e os sujeitos do campo. Para tanto, nascia



um projeto de educação que se contrapunha à educação rural, até então pensada *para* os sujeitos do campo, e não *com* os sujeitos do campo, afirmação feita pelo Fonec (2012) em que

A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome), porém no seu surgimento, esteve mais forte o contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural (FONEC, 2012, p. 4).

Decorrente desse encontro, a afirmação de lutar por escolas públicas para os sujeitos do campo, educação pensada junto com eles, construída a muitas mãos, foi sendo refletida e articulada pelos movimentos do campo. Desse encontro foi se consolidando a necessidade de pensar em políticas públicas, por meio de normativas legais que giram em torno dessa necessidade, o que ficou evidente no Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, construído no decorrer desse encontro (ANEXO 1).

Já no ano de 1998, emerge mais uma ação importante na luta pela EC. A conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>10</sup>, que enfatiza, dentre os objetivos, contribuir no fortalecimento da educação em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária e metodologias que levem em consideração as especificidades do campo, na criação de ações voltadas à educação de jovens e adultos e à formação de professores. Importante ressaltar que houve intensas mobilizações por meio dos movimentos sociais, no sentido de garantir de fato a implementação do programa, bem como recursos para financiamento do mesmo (SANTOS, 2012).

Como continuidade da luta e resistência do campo frente à educação, em 1998 ainda acontece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nessa conferência, amplia-se a participação dos sujeitos do campo, novos atores que se somavam às discussões e à luta pelo direito à educação, dentre eles, os pequenos agricultores, as mulheres, os quilombolas, os atingidos por barragens, a juventude rural e outro importante aliado, a participação das universidades e dos

---

<sup>10</sup> Portaria nº 10, de 16 de Abril de 1998. Publicada no DOU nº 77, de 24/04/1998 e no Boletim de Serviço nº 17, de 27/04/1998. É uma política pública específica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área da Educação nos assentamentos de Reforma Agrária (Manual de Operações, MEPF/INCRA, 1998).

agentes públicos do sistema educacional. Em seu documento final, a conferência afirmava a necessidade de manter as mobilizações para a permanente luta pela educação enquanto política pública de direito dos povos do campo, a articulação junto às universidades públicas pela garantia de cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à educação (SANTOS, 2012).

Como processo intenso, de conquistas e muitas articulações, foi que, em 03 de abril de 2002, celebramos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>11</sup>: “nela se reconhece a legitimidade dos camponeses nos seus diversos campos – Sem Terra, pequenos agricultores, pescadores artesanais, quilombolas, quebradeiras de côco, caiçaras, ribeirinhos” (SANTOS, 2012, p. 49-50). Essa diretriz evidencia as diferentes especificidades que abarcam o campo brasileiro, sua cultura, sua gente e seus modos de vida. Daí a importância de pautar uma educação atrelada aos sujeitos que habitam o campo, reconhecendo sua importância e seu legado histórico.

Outro fato importante desse legado histórico se dá no reconhecimento da EC referenciada em seu conceito nessa resolução, em que o campo é visto numa contraposição à educação rural – esse foi um debate intenso na Câmara da Educação Básica, nas audiências públicas, mas também resultado de uma forte pressão e presença dos camponeses nesses espaços de debate (MOLINA, 2003). A educação rural, portanto, não via as pessoas como sujeitos importantes no campo, mas apenas como possibilidade de garantia econômica por meio de sua força de trabalho e exploração de sua mão de obra. E pensar uma educação onde esses sujeitos são protagonistas no seu processo educacional, aliado à vida, à terra, a sua história, era contrapor-se a esse modelo de educação rural até então pensado e vivido no campo brasileiro.<sup>12</sup>

Em 2003, o MEC institui o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo<sup>13</sup> (GPT), e nesse mesmo ano organiza um Seminário “[...] para debater com movimentos sociais, universidades e representantes dos agentes públicos, notadamente Undime e Consed, as referências para uma Política Pública de Educação do Campo” (SANTOS, 2012, p. 53).

---

<sup>11</sup> Resolução CNE/ nº 01/2002 da Câmara de Educação Básica.

<sup>12</sup> Essa questão será abordada na revisão de literatura.

<sup>13</sup> Colegiado criado pela Portaria MEC nº 1.374/03, para subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo (SANTOS, 2012).

No ano seguinte, em 2004, acontece o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, com uma ampla participação de outras organizações sociais; para além do MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), se faziam presentes o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR) (SANTOS, 2012). Nesse mesmo ano, derivado do seminário, é publicado o Caderno Referências para uma Política Pública de Educação do Campo, para “[...] subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional, [...] nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 5).

O que se evidencia, diante das constantes demarcações temporais em torno da EC, é que, ano a ano, as reivindicações foram se tornando materialidade por meio das conferências, das articulações junto ao MEC, junto às demais entidades representativas em torno da educação. Foram anos de muitas conquistas efetivas no que concerne à EC, conquistas emanadas de muitas lutas travadas no âmbito do reconhecimento do direito à educação pelos sujeitos do campo. Nesse intento, dada a necessidade de ficar vigilante frente às conquistas e à efetivação das mesmas, a II CNEC tinha como tema “por uma Política Pública de Educação do Campo” (2004), que demarcou uma importante alegação em sua declaração final, a qual reitero aqui:

Defendemos uma política pública de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência ao campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado. Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é condição de construção de um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. Na situação atual esta inclusão atual somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e levados em conta na construção do projeto pedagógico da educação do campo (CNEC, 2004, p. 3).

Com esse mote de defesa, em 2004 fica evidente a que veio e o que propõe a EC. São os povos do campo ocupando espaços nas políticas públicas que ainda não os

visibilizavam. E para que esse espaço fosse, de fato, ocupado e demarcado enquanto conquista efetiva dos trabalhadores que vivem e sobrevivem no campo, as diversas mobilizações se tornaram constantes. Aliado às diversidades do campo, pensar a educação, para esses sujeitos, é para além de pensar uma escola enquanto estrutura física, é, portanto, pensar as condições em que esses sujeitos estão sendo atendidos, bem como a formação dos profissionais que atuam nesses espaços. Ao apresentarmos as conquistas relacionadas à EC, percebemos que muitas lutas foram travadas na efetivação desses direitos.

Para tanto, os acúmulos diante das conquistas relativas às legislações para o campo, remete-nos também ao Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Para o Fonec (2012) essas conquistas em torno dos marcos legais, são importantes, mas destaca esse decreto, uma vez “que alçou a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado” (p.14).

No que concerne a EIC ainda que num cenário ainda recente vai se afirmando no contexto das discussões a partir de 2008, quando o MEC intensifica o debate acerca da temática juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é criado o Grupo de Trabalho Interministerial<sup>14</sup>, com o objetivo de “[...] promover a discussão, formatar e apresentar ações que possibilitassem a interface da Educação Infantil e Educação o Campo [...]” (BRASIL, 2010). Esse esforço coletivo por meio do Ministério da Educação possibilitou a discussão e a proposição de três documentos básicos:

- I. Diagnóstico da Educação Infantil no Campo (Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD);
- II. Texto sobre Educação Infantil na Reforma Agrária (MDA/PPIGRE/INCRA/PRONERA);
- III. Plano de Ação para a Educação Infantil no Campo (MEC-SECAD/CGEC e SEB/COEDI).

---

<sup>14</sup> Com representantes da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD/MEC), Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE/MDA), Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA) (BRASIL, 2010).

Essas articulações no âmbito do MEC foram se consolidando, conforme anunciado no documento “Contextualização Histórica e Apresentação do Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo” (BRASIL, 2010). Em reunião ampliada do GT e de preparação para o Seminário Nacional, alargou-se a participação com diversos representantes<sup>15</sup>, o que possibilitou ampliar as definições e as possíveis implementações em torno da EIC. Derivada dessa reunião, uma série de encaminhamentos foram se delineando, dentre eles a importância de fazer estudos sobre a EIC, de identificar e caracterizar as diversas experiências de educação que acontecem nesses espaços, de desenvolver estudo sobre como se dá esse atendimento, de pensar a formação de professores com especificidades do campo.

Esse diálogo, inaugurado historicamente entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, aproxima as políticas públicas, assim como pesquisadores, profissionais e militantes desses dois campos ainda com pouca produção em termos de educação (BRASIL, 2010).

Num período marcado por muitas conquistas é que se dá o Seminário Nacional de EIC, ocorrido em 2010, em Brasília, que contou com a participação de 16 instituições, sendo 228 participantes, entre eles profissionais da educação, militantes de movimentos sociais, Fóruns Estaduais de Educação do Campo, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), pesquisadores e especialistas de universidades. A importância desse seminário se evidencia no número de representatividade que discute a EIC, num momento em que a mesma vem se configurando e demarcando espaço na educação brasileira (SANTOS, 2012). Muitos foram os encaminhamentos oriundos desse seminário, dos quais destacamos a questão da realização de pesquisas com vistas a mapear a EIC, o trabalho docente específico à EC, as experiências que são realizadas na EIC (ainda invisível), o levantamento da produção sobre a temática e a formação

---

<sup>15</sup> Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Comitês e Fóruns de Educação do Campo, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimentos Sociais e Sindicais Organizados do Campo, Pesquisadores de Universidades, entre outros, onde foram apresentadas e discutidas as temáticas que até então vinham sendo trabalhadas pelo GT bem como o Plano de Ação proposto pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD) e Coordenação de Educação Infantil (COEDI/SEB) (BRASIL, 2010).

específica aos professores. Assim, rememorar os percursos até aqui empreendidos convida a perspectivar a especificidade da EIC e a perceber como tem se configurado no âmbito das legislações as crianças que residem no rural.

No contexto dessas conquistas, a EIC ganha espaço na arena política e as primeiras legislações começam a ser concretizadas. No diálogo com o campo da EI, as DCNEI (BRASIL, 2009b), em seu parágrafo 3º do artigo 8º, enfatiza a especificidade dos sujeitos do campo no que se refere às propostas pedagógicas das crianças, filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, que devem:

I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009b).

E assim, por meio da Resolução nº 2 (BRASIL, 2008), que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é que enfatizamos o direito à educação bem como orientação, na qual a oferta da EI deve ser organizada, nas próprias comunidades do campo, marcando sempre a proibição de oferta da EI junto com o Ensino Fundamental, demarcando, assim, a especificidade da EIC em sua proposta pedagógica.

Além disso, destacamos o empenho por meio do MEC para colocar em pauta a EIC, fato que se evidencia nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA; PASUCH, 2010). Esse documento demarca uma importante contribuição e visualiza as crianças do campo, como se organizam, como vivem nos espaços e tempos do campo, as práticas emanadas desse espaço, as diversas

possibilidades de trabalho para com as crianças, a ênfase na família e na comunidade, a participação ativa dos professores na vida dessas crianças e na vida da comunidade, os direitos das crianças sendo colocados no cerne das discussões, trazendo o debate para o âmbito das políticas públicas. Esse documento, vinculado a todos os demais que alicerçam a EC, pode contribuir para a legitimidade dos povos do campo, no que se refere ao direito à educação que leve em conta as especificidades dos sujeitos que habitam essas comunidades.

A EIC, já evidenciada como uma construção ainda recente, permanentemente vêm sendo discutida no âmbito dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade. Fruto desse reconhecimento e dessa luta, destacamos ainda a criação do GT (Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil do Campo) criado por meio da Portaria Interministerial nº 06/2013 e derivado da pauta da Marcha das Margaridas<sup>16</sup>, de 2011, que teve como fruto do trabalho desenvolvido o documento intitulado “Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política”. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG),

do conjunto de diretrizes propostas pelo GTI para a Política de Educação Infantil do Campo, destaca-se: a gratuidade da educação infantil do campo; assegurar creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade; efetivar a participação social, por meio de diálogo entre o Estado, as comunidades locais e os movimentos sociais que lutam por esta causa; assegurar que a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental aconteçam nas próprias comunidades rurais, evitando o deslocamento das crianças para as áreas urbanas; a educação infantil deve ser compatível com as especificidades do campo; reconhecer os modos de vida no campo e a identidade das crianças; valorizar e evidenciar os saberes locais; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais das comunidades; e, garantir interações e brincadeiras como práticas cotidianas da educação infantil do campo (CONTAG, 2014).

Assim, os desafios que se colocam quanto da EIC são muitos, conforme afirmado acima. E aliado a sua importância é que se firma o compromisso da luta dos movimentos sociais pela garantia dos direitos das crianças que residem no campo a uma educação que não seja compensatória e assistencialista, mas sim emancipatória, em que os sujeitos do campo sejam escutados, visibilizados, falados, pautados, enunciados... para que todas as crianças, seja do campo ou da cidade,

---

<sup>16</sup> Mobilização nacional que reúne milhares de mulheres trabalhadoras rurais. A Marcha das Margaridas ocorreu pela primeira vez em 2000, sempre definindo uma pauta de reivindicações a serem entregues aos representantes dos poderes públicos federais. A Marcha leva esse nome em homenagem à líder sindical Margarida Maria Alves, assassinada em 1983 a mando de usineiros do Estado da Paraíba.

sejam e tenham a oportunidade de serem crianças, vivendo todo os seus direitos, efetivamente, em suas comunidades.

Com este entendimento, no tópico que segue, passamos a apresentação do contexto local em que se insere nossa pesquisa, os assentamentos de Reforma Agrária vinculados ao MST no Estado do Espírito Santo, na perspectiva de conhecermos as trajetórias de lutas, conquistas e resistências no território capixaba, e também as discussões em torno da educação para estas áreas.

## 2.1 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO LOCAL

Aos nos aproximarmos do contexto de áreas de assentamentos no Estado do Espírito Santo, nos inserimos na história e consolidação do MST nesse território. Pizetta (1999) em sua dissertação de mestrado salienta que a luta travada aqui pode ser contada em períodos, em que entre os anos de 1983 e 1984 foi um período de terra negociada, ou seja, as terras para efetivação de assentamentos eram negociadas diretamente com o estado. Ele salienta que

Esse período caracteriza-se, fundamentalmente, pelo trabalho de conscientização desenvolvido pela CPT, pelos STRs e pelas CEBs [...]. O público era basicamente de agricultores e meeiros que haviam sido vitimados pelo processo de modernização da agricultura e pela implantação de grandes projetos no Estado do Espírito Santo e se encontravam nas periferias das cidades, desempregados e/ou subempregados [...]. O primeiro grupo de Sem-Terra constitui-se em 1983 [...] e compunha-se basicamente de trabalhadores rurais desempregados. Esse grupo passou a ter o acompanhamento e a orientação do STR [...] e, em suas reuniões, tentava buscar alternativas para conquistar um pedaço de terra [...] com o objetivo de pressionar o Governo do Estado por meio de negociações (PIZETTA, 1999, p.106-107).

Fruto dessas negociações foi consolidado o primeiro assentamento no Estado do Espírito Santo, no dia 13 de setembro de 1984, com famílias oriundas de municípios do Norte do ES. Nesse mesmo ano ainda fruto dessas negociações, o segundo grupo de famílias são assentados no assentamento São Roque, próximo a uma comunidade que levava este nome.

Assim, com o esgotamento desta estratégia de negociação, o MST realiza sua primeira ocupação de terras, que também ocorreu no norte. Até então, essas pessoas ainda não se identificavam como Sem Terra, mas como *grupos de*



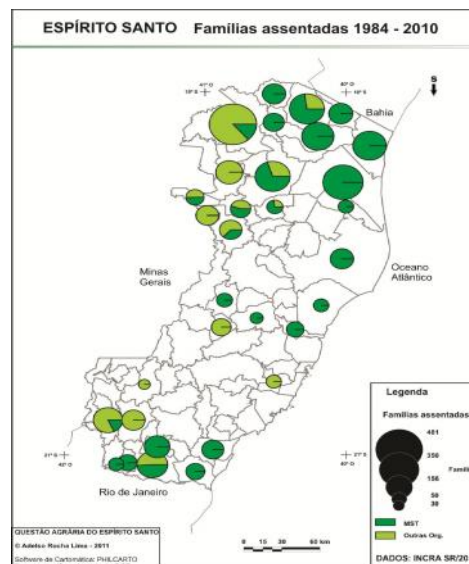
*lavradores desempregados ou grupo de trabalhadores rurais* (PIZETTA, 1999, p.119 grifos do autor).

Com o passar do tempo, com o trabalho de base, com as reuniões, encontros, negociações, as pessoas foram se constituindo enquanto sujeitos coletivos que lutavam não só por trabalhar a terra, mas em conquistá-la. No Espírito Santo, a conquista dos primeiros assentamentos frutos de ocupação de terra ocorreu, como destaca Lima (2011):

Em 27 de outubro de 1985 [...] um grupo de aproximadamente 300 famílias fizeram a primeira grande ocupação do MST no Espírito Santo. Esse é um marco de criação do MST no estado. Dessa ocupação resultam na viabilização dos Assentamentos Vale da Vitória, com 39 famílias. Essas mesmas famílias conquistam os Assentamentos Georgina, com 80 famílias, o Assentamento Pratinha, com 17 famílias [...]. Fruto dessa mesma luta, no mesmo ano foi criado o assentamentos Pontal do Jundiá, com 48 famílias [...] (s/p).

Assim, podemos observar que a luta pela terra no Espírito Santo, fruto das ações do MST se iniciam no norte do estado, onde há atualmente a maior concentração de assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST, conforme imagem abaixo:

Imagem 1 – Famílias assentadas no Espírito Santo



Fonte: (LIMA, 2011, s/p)

Ao destacarmos a consolidação do MST nesse Estado, e dada a concretude da luta pela terra com as ocupações e a materialidade dos primeiros assentamentos, justificamos que nossa pesquisa ocorreu em um município que se localiza na região norte do ES, por contemplar o maior número de assentamentos coordenados por

este movimento social. No capítulo quatro, quando tratarmos mais detidamente da metodologia e procedimentos, explicitaremos em detalhes os critérios que permitiram chegar ao município selecionado. Por ora, cabe salientar que por questões éticas, não faremos a identificação do mesmo. Ainda, para situar a pesquisa, apresentamos um conjunto de informações acerca do contexto pesquisado.

O município escolhido, teve seu Sistema Municipal de Ensino instituído através da Lei nº 327/2004, em de 26 de julho do corrente ano. No que concerne aos dados educacionais, obtivemos, a partir da página oficial da secretaria municipal que atualmente há o atendimento de 20.904 alunos divididos em 106 escolas, destes, 38 são CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal). Quando olhamos para os dados disponíveis acerca do campo, o município tem atendimento de 61 escolas localizadas no campo divididas entre: 11 CEIM; 06 EMEF; 41 escolas multisseriadas; 03 escolas em alternância.

Ao analisarmos os dados referentes ao atendimento a EI, o município possui 27 CEIM localizados no perímetro urbano e 11 CEIM localizados no campo. Para tanto, numa maior aproximação ao nosso contexto de pesquisa, temos 03 CEIM localizadas em áreas de assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST.

Delineado o território em que realizamos a pesquisa, que abarca um assentamento de Reforma Agrária, buscamos perceber, no capítulo que segue a educação que tem sido gestada para o campo brasileiro, considerando os “diversos campos” existentes no país. Para tanto, apresentamos a revisão de literatura que agrega períodos distintos do campo, como forma de nos situar nesse contexto e de chegar à atualidade, a fim de entender como este processo foi sendo alterado e de marcar as conquistas em torno dessa mudança, em que o campo foi se constituindo como espaço de resistência e de luta de muitas pessoas. São estudos fundamentais que nos ajudam a identificar as contradições emergidas nesse espaço e também as possibilidades acerca dessa realidade.

### **CAPÍTULO 3: DIALOGIA COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Ao apresentarmos os trabalhos de Damasceno e Beserra (2004) e de Gonçalves (2013), propomos abarcar a educação rural, a EI e a EIC. Ao adentrarmos um campo em movimento, e considerando a perspectiva de excedente de visão (BAKHTIN, 2011), salientamos que estes trabalhos nos auxiliaram nos estudos que nos propusemos a realizar, pois nosso lócus de pesquisa se dá no campo, espaço em que habitam os sujeitos que vivificam esta pesquisa.

Desse modo, compreendemos que a revisão de literatura se torna uma ferramenta importante no processo de investigação dos estudos já discutidos, um adentrar ao campo de estudo com o objetivo de consultar uma série de trabalhos já desenvolvidos, contribuindo assim para as pesquisas vindouras,

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...] (FERREIRA, p. 257, 2000).

Assim, para a localização dos trabalhos, utilizamos como descritores: “educação rural”, “educação infantil do campo” e “educação infantil do campo estado da arte”. Ao utilizarmos esses descritores, ensejávamos uma busca diante dos percursos em que foi sendo construída a educação para o campo brasileiro. Estas trajetórias, a nosso ver, podem ajudar no entendimento de que educação estamos falando, quando discutimos, hoje, a EC.

Com esses descritores, exploramos os bancos de dados do Google acadêmico e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)<sup>17</sup>. No movimento de busca, localizamos o documento “Estudos sobre Educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas” (DAMASCENO; BESERRA 2004), o documento “O Estado da Arte da Infância e da Educação Infantil do Campo: debates históricos, construções atuais” (GONÇALVES, 2013) e o documento “Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo”, derivado da pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS, 2012). Também localizamos pesquisas que tematizam a EIC desenvolvidas no PPGE/UFES, programa em que se situa o desenvolvimento desta pesquisa.

<sup>17</sup> Os trabalhos encontrados, sobretudo os estados da arte apresentam as pesquisas do Banco de Dissertações da CAPES, dessa forma, optamos em não buscar novamente neste banco evitando a repetição das pesquisas.

A análise empreendida em torno dos trabalhos, seja no que se refere à educação rural e/ou à EIC<sup>18</sup>, nos direciona para a compreensão do campo enquanto território onde são constituídas diversas histórias dos sujeitos, as formas de viver e habitar esses espaços.

Para tanto, utilizamos pesquisas que abordam as áreas rurais em diversos períodos como forma de compreender como foi se constituindo a educação nesses espaços ao longo de décadas. Esses estudos podem nos ajudar a entender as formas pelas quais este espaço se mostra com poucas pesquisas, poucos investimentos e por vezes invisibilizado no que concerne ao direito à educação.

Esses estudos nos permitem entender que “[...] a produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde confrontam múltiplos discursos” (AMORIM, 2003, p. 12). Discursos esses presentes nos enunciados propostos pelas autoras ao mapear, descrever e apontar as evidências e as ausências no que concerne à educação para as áreas rurais do Brasil.

Para essa análise, organizamos a dialogia com os trabalhos em dois movimentos. Num primeiro movimento com apresentação dos trabalhos selecionados e num segundo movimento de explicitação das vinculações dos trabalhos com a pesquisa em curso.

### 3.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Para apresentar as produções do campo, inicialmente reuniremos dois estudos do tipo estado da arte. O “Estudo sobre Educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas” (DAMASCENO; BESERRA 2004) e o “O Estado da Arte da Infância e da Educação Infantil do Campo: debates históricos, construções atuais” (GONÇALVES, 2013). Em seguida focalizaremos a “Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo” (MEC/UFRGS, 2012). Por fim, exploraremos os estudos do banco do PPGE (2014).

---

<sup>18</sup> A opção de trazer a educação rural neste capítulo decorre do fato de algumas pesquisas se darem no contexto da educação rural (DAMASCENO; BESERRA, 2004). Para tanto, afirmamos nosso foco de pesquisa considerando a EC como àquela em que reconhece os sujeitos como protagonistas desse processo educativo, afirmamos assim, nosso posicionamento nesta pesquisa para com a EC.

### 3.1.1 Estados da Arte sobre Educação Rural e Educação Infantil do Campo

Os estudos acerca da Educação Rural e da EIC elencados em períodos distintos podem nos ajudar a entender as políticas pensadas para o campo e as discussões que foram sendo estudadas no âmbito da academia. Para tanto, essas publicações constituem a fonte documental para alicerçar nossos estudos, no sentido de colocar em evidência o que tem sido discutido e também apresentar as ausências em torno dessa temática. O estado da arte, portanto,

deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas social (ROMANOWSKI; ENS, p. 37, 2006).

Compreendemos que mapear os trabalhos em torno da educação rural é importante, no sentido de fornecer elementos acerca de como a educação rural foi pensada e atrelada aos sujeitos que habitavam esses espaços.

Os estudos realizados por Damasceno e Beserra (2004), pesquisa caracterizada como bibliográfica, elencam como objetivo mapear e discutir o conhecimento produzido na área educacional rural no Brasil nas décadas de 1980 a 1990. Tal trabalho nos auxilia acerca dos estudos apreendidos quanto da educação rural nesse período. As autoras utilizaram para busca dos trabalhos os descritores: educação rural, meio rural, zona rural, assentamentos rurais, assentados rurais, movimento dos sem-terra, movimentos sociais, campo e trabalhadores rurais. A partir dessa busca, foram encontradas 102 dissertações, número que aponta uma média de doze trabalhos apresentados na área de educação rural para mil trabalhos apresentados nas demais áreas da educação (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

As autoras apontam que há uma realidade de pouca visibilidade quanto às pesquisas em torno da educação rural, como as prioridades que são feitas em torno da realização das políticas públicas definidas na maioria das vezes em função de barganha dos setores envolvidos, e, nesse caso, a importância relativa do setor agrícola, que está relacionada ao valor atribuído ao setor industrial e de serviços, evidenciando a importância desses setores em detrimento do setor agrícola. Nesse caso, no que se refere à educação rural:

a própria ideia de universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um mínimo de educação/especialização. Não sendo um requisito para o trabalho rural, e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77).

Também se apresenta como resultado das poucas pesquisas na área a dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas em áreas urbanas, onde o próprio pesquisador habita; uma hipótese apontada pelas autoras é de que, para além desses aspectos já evidenciados, há desinteresse do Estado pelos problemas que refletem as áreas rurais, o que tem se destacado também na produção acadêmica.

Em relação às produções em torno da EI e EC, elencamos o trabalho de GONÇALVES (2013), que se caracteriza pela abordagem qualitativa do tipo estado da arte, apresentando como objetivo analisar o campo de estudos das pesquisas em infância do/no campo e EIC no período de 2002/2012. A autora considera razoável a quantidade encontrada sobre o estudo da primeira infância do campo, ao todo 40 trabalhos, seja ressaltando práticas pedagógicas ou discutindo políticas públicas educacionais. Apenas cinco trabalhos abordam a EC enquanto conceito e concepção, concebida como educação que leva em conta as especificidades dos sujeitos que habita o campo, sua cultura, seus conhecimentos, sua gente.

Salientamos que o conceito de EC se destaca posteriormente à pesquisa de Damasceno e Bezerra, ou seja, nesse período em que finda tal trabalho a EC vai se consolidando, ganhando força e visibilidade, conforme destacado no trabalho de Gonçalves.

Nesse sentido, reconhecendo a temática da educação rural ainda pouco explorada (DAMASCENO; BESERRA, 2004) e a EIC como um tema em construção e afirmação<sup>19</sup> (GONÇALVES, 2013), nos atentamos para a especificidade em torno da educação para os sujeitos que habitam o campo, de forma a dar-lhes visibilidade e evidências em torno de suas especificidades.

Damasceno e Beserra (2004) utilizam as contribuições de outros autores para apontar que a educação rural apresenta problemas graves de origem: ou seja,

---

<sup>19</sup> A Educação do Campo se afirma desde 1997, quando foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), o debate em torno da Educação do Campo se intensificou no Brasil, tendo sido criado em decorrência desse encontro.

planejada a partir da escola urbana, a escola rural parece tão alienada do seu meio quanto o são também as escolas urbanas para as classes populares. Para tanto, afirmam que os estudos encontrados a partir da pesquisa

compreendem que a educação não se limita apenas ao espaço escolar, mas está também presente nas diversas expressões da luta social e é justamente a participação nesta luta que cria as condições de produção e apropriação de um saber que permite uma compreensão transformadora da realidade (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 79).

Quando trazem essa discussão, entendemos que as autoras estão já anunciando a concretização da luta em torno da EC, como afirmação de uma educação emancipadora conforme abordado nos estudos de Gonçalves (2013). No que se refere aos estudos da educação rural, os textos consultados nesta revisão informam que as pesquisas têm apontado diversos autores que reconhecem que a escola rural é inadequada ao seu meio, citando Leite (1999); Moreira e Silva (1994); McLaren, (1997); Damasceno e Therruen (2000) (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 79).

Apesar de reconhecerem que a escola pública rural é precária, esses autores entendem que esta instituição tem realizado a divulgação do saber universal para a população rural, mas salientam que ela deve ser avaliada e que seus conteúdos devem ser redefinidos para que de fato atenda às necessidades e interesses dos grupos sociais a que se destinam. Autores como Damasceno (1995, 1998); Grecio (1982); Almeida (1990); Martins (1982, 1992); Maurício (1989); Risoli (1988); Viana (1982) são destacados acerca dessa temática (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 79).

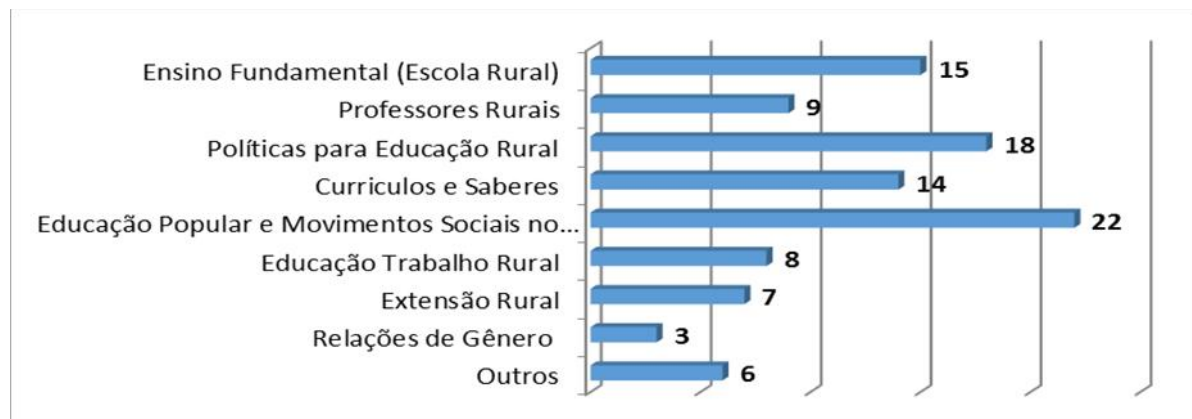
Estudos que contemplam a ação do Estado, enfatizando a formação dos professores, a sua prática pedagógica e as condições de trabalho são destacados por de Barreto (1983); Spayer (1983); Therrien (1987, 1988); Freitas (1990) e Reis (1992). Ao serem ressaltados nos estudos consultados, dão visibilidade às realidades em que perpassam a educação para as populações que vivem em áreas rurais, realidades que habitam a escola e atravessam a vida dos professores.

Destacamos que encontramos, no bojo dos trabalhos, algumas experiências que remetem a uma distância entre currículo da escola rural e a vida da sua clientela, conseqüência evidente do desconhecimento das populações-alvo pela burocracia que planeja, citando Brandão (1997); Caldart (2001); Furtado (1997); Queiroz

(1992); Rivas (1992). Essa realidade evidenciada nos trabalhos abordados por Damasceno e Beserra (2004) sobre o descompasso entre o que se vive nas áreas rurais e as realidades abordadas para esses sujeitos também estão entre as pesquisas elencadas por Gonçalves (2013), em que estão presentes a falta de políticas e pesquisas que vejam estes espaços como espaço habitado por pessoas, coletivos, onde são produzidos conhecimentos outros que fazem parte da vida e da história dos sujeitos.

Assim, no que concerne a marginalização da educação rural, revelada por Damasceno e Beserra (2004), fizemos a tematização dos poucos estudos encontrados para termos uma visualização melhor dos temas abordados. São trabalhos que discutem o Ensino Fundamental na escola rural, professores rurais, políticas para educação rural, currículos e saberes, educação popular e movimentos sociais no campo, educação e trabalho rural, extensão rural, relações de gênero e outros.

Gráfico 1 – Temas/Área Educação Rural – 1981/1998 – Dissertações e Teses – ANPEd,1999.



Fonte: Damasceno e Beserra (2004). Organizado pela autora.

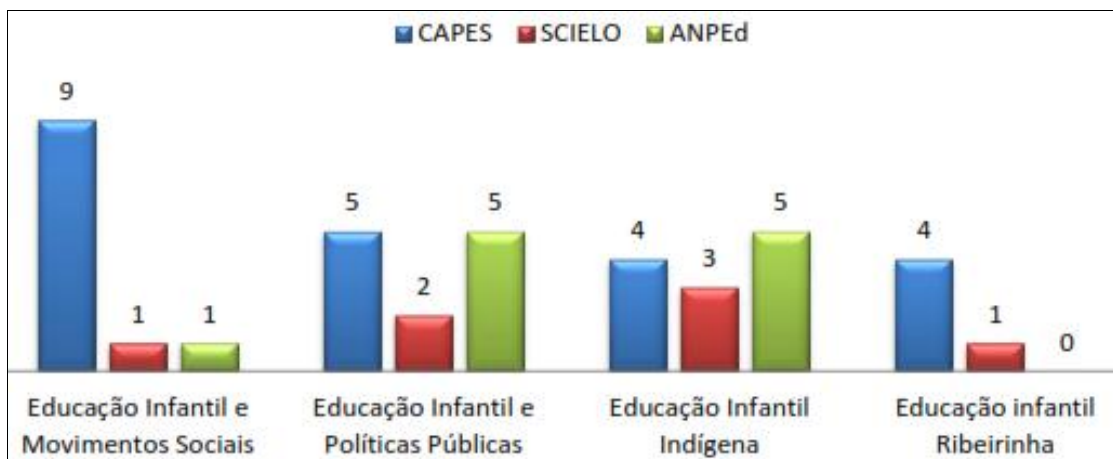
O que enfatizamos nesses estudos elencados por Damasceno e Beserra (2004) é que nenhum trabalho abordou a EI na escola rural, demarcando, portanto, um período em que os estudos acerca do rural brasileiro não visibilizaram as crianças pequenas.

No que concerne às pesquisas posteriores, sinalizadas por Gonçalves (2013), ainda que a EI marque um campo de estudo, se dá num conjunto de temática pouco explorada nos bancos pesquisados.



Para tanto, as categorias e respectivas produções por banco de dados mostram que a EIC constitui-se um tema em construção e afirmação. Nesse sentido, mostrando que as pesquisas ainda são muito reduzidas, Gonçalves (2013) procurou categorizá-las dentre os três bancos pesquisados, informação que se mostra em evidência no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Total de produções por temática nos bancos de dados da CAPES, ANPEd e SCIELO



Fonte: GONÇALVES (2013, p. 82)

Dentre as temáticas apresentadas no gráfico acima, Gonçalves (2013) destaca as temáticas para melhor apreendermos essa discussão. São 15 trabalhos que discutem a educação, cultura e infância do campo, para tanto um número de 11 trabalhos que discorrem sobre EI e Movimentos Sociais, 10 que tematizam a EIC e Políticas Públicas e um número de 4 trabalhos que discorrem sobre EIC e Práticas Pedagógicas (GONÇALVES, 2013, p. 83).

Os autores de referência da EC elencados nesses trabalhos (citados a partir de 2009) são Salomão Hage, Mônica C. Molina, Danilo Streck e Roseli Caldart, esta última a mais citada, aparecendo em trabalhos a partir de 2004. No que concerne à infância e sua cultura, as bases teóricas que fundamentaram a maioria das pesquisas, especialmente a partir de 2006, foram a sociologia da infância, tendo Manual Jacinto Sarmiento como mais citado e a antropologia da infância, sendo Clarice Cohn a autora mais citada (GONÇALVES, 2013).

Em trabalhos envolvendo a discussão sobre o brincar infantil, autores como Gilles Brougère, Gisela Wajskop, Tisuku M. Kishimoto, Adriana Friedmann e Willian

Corsaro foram os mais citados, e em relação à EI, temos Sônia Kramer e Fúlvia Rosemberg, conforme os dados apresentados por Gonçalves (2013).

Essas pesquisas em torno da EIC têm mostrado as diversas infâncias que povoam o campo, sejam indígenas, acampados e assentados da Reforma Agrária, populações tradicionais, dentre outros. O que salientamos através dos trabalhos analisados é a invisibilidade das crianças quilombolas e caiçaras. Elas não foram tema de estudo em nenhuma pesquisa analisada. Para tanto, precisam ser pautadas no campo acadêmico, visibilizadas tanto nas pesquisas, quanto nas políticas públicas (GONÇALVES, 2013).

Outro dado importante que destacamos se dá em torno de três trabalhos que utilizam os termos EI e EC, são os trabalhos de Pamphylio (2011); Côco (2011) e Conde e Farias (2011). No entanto, utilizando a terminologia EIC, apenas duas pesquisas (CÔCO, 2011; PAPHYLIO, 2011). O que vislumbramos dessa questão é que a concepção de EIC:

[...] está em processo de estruturação e afirmação teórica e de terminologia, tornando-se num tema desafiador e instigante, ainda pouquíssimo debatido no meio acadêmico, como revelam os estudos coletados nos três bancos de dados de pesquisas em Educação, selecionados para este estudo [...] (GONÇALVES, 2013, p. 62).

Fica evidente, portanto, que o termo utilizado por Côco (2011) é o que mais se aproxima da ideia de EI voltada para os povos do campo e sua interface com os termos EIC, terminologias essas reivindicadas pelos movimentos sociais. Esse trabalho, apresentado no GT03 movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, apresenta-se como um estudo de grande importância, por se tratar de um trabalho voltado para as discussões em torno de políticas educacionais para a EIC (GONÇALVES, 2013, p.118). Discorre sobre o cenário da EI no Estado do Espírito Santo e aponta lacunas nas políticas educacionais e em torno das conquistas legais, fazendo uma pertinente discussão em torno da temática, uma vez que as políticas de EIC têm sido pouco apreendidas nesse cenário local. Tal trabalho, juntamente com o de Pamphylio (2011), que buscou ouvir as crianças sobre as impressões que elas têm da escola, são considerados pela autora de grande importância para esta e para as pesquisas vindouras.

Damasceno e Beserra (2004) apresentam como resultado de sua pesquisa o aumento do número de trabalhos que discutem o problema da educação rural e destacam que a existência destes trabalhos:

[...] não nasce da clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, já que são os próprios trabalhadores rurais que, por meio da sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos (p. 73).

Por outro lado, Gonçalves (2013) traz, como resultado da sua pesquisa, poucos trabalhos sobre crianças pequenas residentes em áreas rurais e sua educação institucionalizada, quando demandada pelas populações do campo, bem como a insuficiência de políticas educacionais voltadas para o público infantil de até 6 anos de idade do campo/do rural brasileiro.

Corroboramos com os estudos apresentados acerca da educação rural e da EIC e sinalizamos a importância destes estudos para a nossa pesquisa proposta.

Desse modo, seguimos para o próximo tópico, no qual apresentamos os documentos “Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo” e “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS, 2012), derivados da pesquisa nacional.

### **3.1.2 A “Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo” (MEC/UFRGS, 2012)**

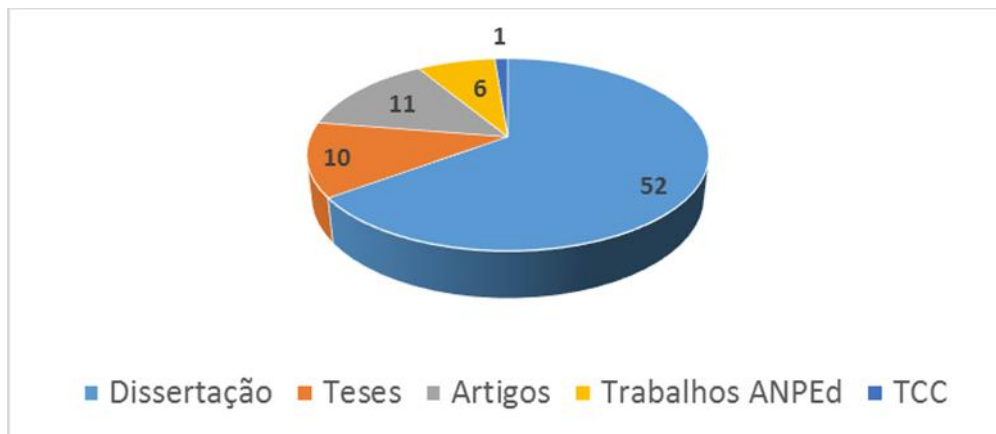
A pesquisa “Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo” é fruto de uma construção coletiva de trabalho sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos moradoras de área rural, realizada a partir de cooperação técnica estabelecida entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Derivado dessa pesquisa temos o mapeamento da produção acadêmica de cunho bibliográfico, que priorizou a produção resultante das universidades, sobre a EI das crianças residentes em área rural, no período de 1996 a 2011. Os materiais levantados foram teses e dissertações, artigos em periódicos, livros, monografias e trabalhos

completos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sendo 12 bases/portais<sup>20</sup> explorados ao todo.

A pesquisa aborda questões referentes à EIC, no sentido de mapear as produções acerca dessa realidade específica. Para tanto, a busca dos trabalhos para a pesquisa foi se constituindo por meio de palavras-chave que pudessem abarcar o maior número de trabalhos que envolvessem instituições de EI em área rural ou em instituições que atendem crianças moradoras da área rural na faixa etária de 0 a 6 anos, no período de 2006 a 2011. A busca se dá, também, por trabalhos que se afinam com as concepções atuais de educação do campo, emanadas nas legislações, no diálogo com a EI enquanto parte do sistema de ensino. Portanto, os trabalhos possuem diferenciações em relação à forma como eles abordam a EIC (SILVA et al., 2012).

Dentre os estudos, a pesquisa selecionou 80 trabalhos para serem analisados, sendo 52 dissertações, 10 teses, 11 artigos, 6 trabalhos apresentados na ANPEd e 1 Trabalho de Conclusão de Curso, conforme sintetiza o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Trabalhos selecionados para análise



Fonte: Silva (et al., 2012).

A partir dos estudos, distribuídos entre teses, dissertações, trabalhos apresentados e TCC, foi feita a tematização, no sentido de melhor apreender a especificidade dos temas mais abordados; para tanto, identificamos trabalhos que aparecem com a

<sup>20</sup> Banco de Teses e Dissertação da Capes e Ibtict; banco de dados das três universidades paulistas: USP - Dedalus, Unesp - Athena, Unicamp - Edubase; Biblioteca da Fundação Carlos Chagas - Ana Maria Popovic; portais da BVS-PSI - BVS Psicologia ULAPSI Brasil, BVS Saúde; Portal de Periódicos da Capes e Portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPEd (SILVA et al., 2012).

mesma temática, a partir de um número superior a três trabalhos. Demais temáticas aparecem com dois ou um trabalho apenas, não sendo aqui apresentados.

Gráfico 4 – Temática investigada nos trabalhos



Fonte: Silva (et al., 2012). Organizado pela autora.

Quanto às metodologias utilizadas, a maioria dos trabalhos aborda a pesquisa qualitativa (61 trabalhos), quali-quantitativa (10 trabalhos) e quantitativa (8 trabalhos), dos quais foi possível fazer a identificação. Quanto à utilização da pesquisa qualitativa, fica evidente que a maioria dos trabalhos que a utilizam se dão em torno das questões sobre políticas educacionais, focando especificamente as condições de oferta (SILVA, et al., 2012).

Dos 80 trabalhos analisados, trazemos ainda, “num grupo menor em termos quantitativos [...], pesquisas com especificidades da educação infantil com referência também à educação do campo” (Silva, et al., 2012, p. 314), conforme as pesquisas elencadas a seguir.

No que se refere à EI vivenciada em áreas de acampamentos e assentamentos, as autoras destacam que Bihain (2001) aponta que o lugar para as brincadeiras infantis se davam na ciranda infantil<sup>21</sup>, espaço onde o pesquisador objetivava analisar os processos educativos que emergiam da ciranda. Nessa pesquisa, o campo se

<sup>21</sup> Ciranda Infantil é o espaço coletivo em que as crianças do MST (filhos/as dos militantes) realizam diversas atividades enquanto seus pais estão participando de alguma formação, reunião, encontro, marchas etc. Em todas as atividades do Movimento é organizada a ciranda, sendo este um espaço de formação dos Sem Terrinha, como são chamados os filhos dos Sem Terra.

configurava em torno das questões da Reforma Agrária e da luta dos movimentos sociais (SILVA et al., 2012).

As autoras destacam também que a atuação das mulheres da própria comunidade na função docente é pesquisada por Gebara (2004), no sentido de compreender a função delas como docentes e também na liderança comunitária. Essa característica da presença feminina na EI demarca um campo em que, antes da profissionalização da área, ainda era muito comum a presença majoritariamente feminina (SILVA et al., 2012).

Ainda na questão de gênero, as autoras informam que Ferreira (2008) buscou, por meio de sua tese de doutorado, compreender se a inserção de professores/homens produz novos significados para o magistério e o ensino infantil. Esse estudo possibilita outro olhar em torno da profissionalização para atuar na EI, com vistas a receber profissionais do sexo masculino para atuar na função docente nessa etapa. Este estudo possibilitou a discussão acerca das experiências docentes em escolas rurais unidocentes e multisseriadas (SILVA et al., 2012, p. 314).

As autoras destacam ainda que o campo como lugar de lutas sociais, com especificidades que devem ser respeitadas e visualizadas em torno da garantia de direitos às crianças de 0 a 6 anos em área rural, é destaque no trabalho de Velloso (2008), que avalia o processo de municipalização infantil no campo em cinco municípios de Minas Gerais (SILVA et al., 2012, p. 314).

Quanto aos significados da EI para as crianças rurais, as autoras assinalam que Oliveira (2009) questiona o fato de os espaços físicos da sala de aula se relacionarem ao aprendizado formal e os espaços externos à sala de aula ao brincar e às atividades lúdicas. Tenciona sobre o transporte das crianças, algumas chegavam muito cedo à escola e outras após o início das atividades. Reflete sobre o município pesquisado, mostrando que não há escolas exclusivas para o atendimento à EI. Esse trabalho contribui no sentido de pensar sobre as formas de atendimento que se dão em torno da educação infantil no campo, tendo as crianças que se submeterem ao transporte, uma vez que não existe atendimento próximo a sua residência. Esse distanciamento entre a realidade e o que diz a legislação aponta uma discrepância entre o legal e a realidade estudada (SILVA et al., 2012, p. 314).

Como mais um destaque, as autoras informam que por Coelho (2010) é pautada a temática dos professores e suas trajetórias de vida na EIC, em que as professoras falam das dificuldades encontradas pela falta de políticas públicas no que se refere à formação continuada e em serviço, o que compromete, na visão delas, a prática educativa. Discorrem sobre a falta de materiais pedagógicos e afirmam a necessidade de os professores serem do povoado onde trabalham. Refletem também sobre o currículo descontextualizado à vida dos sujeitos do campo, sendo um currículo urbanocêntrico, que se baseia unicamente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) bem como a falta de direito da criança de 0 a 3 anos à creche (SILVA et al., 2012, p. 314).

A forma como as crianças de uma comunidade rural concebem a escola é refletido no trabalho de Pampyllo (2011). As crianças veem a escola como um espaço agradável, onde fazem novas amizades e podem gozar das brincadeiras. Estudos em que as crianças falam e trazem suas impressões sobre a escola, seus modos de ocupar esses espaços, são importantes no sentido de termos uma visão a partir de quem na maioria das vezes é observado, e nesse trabalho são eles que falam, que manifestam o modo pelo qual concebem a escola (SILVA et al., 2012, p. 315).

Conde e Farias (2011), em trabalho apresentado na ANPEd, mostram que para as crianças pequenas do campo é oferecido o que é pensado, projetado para as crianças maiores, pelo fato de serem atendidas em classes multisseriadas. As autoras falam das diferenças ou disparidades entre as escolas do campo e as da cidade no que se refere à precariedade em torno das escolas do campo, e afirmam a necessidade de investimentos. Nessa direção, quanto à política pública pensada para os sujeitos do campo, Côco (2011), também em trabalho apresentado na ANPEd, salienta para o fato de pensarmos a interface da EI com a EC, evidenciando a complexidade de se pensar em políticas públicas e a necessidade de a EIC ser pautada e visibilizada enquanto direito às crianças do campo (SILVA et al., 2012, p. 315).

Esses trabalhos selecionados servirão de alicerce para os estudos que estamos propondo realizar em assentamento de Reforma Agrária. Para tanto, feita a abordagem sobre os estudos que abrangem a discussão acadêmica no âmbito nacional, buscaremos apresentar, no próximo tópico, como tem se configurado

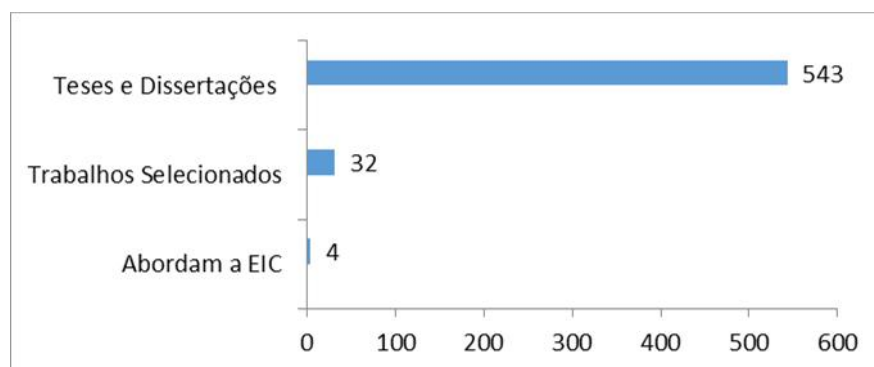
essas questões no âmbito local. Para isso, apresentamos o levantamento de trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações do PPGE da UFES.

### 3.1.3 Os Estudos do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFES

Com o desejo de adentrar as produções em torno da EIC no âmbito do PPGE/UFES, buscamos por meio eletrônico elencar as possíveis pesquisas que discutem essa temática<sup>22</sup>. Tal busca se dá no sentido de perceber essas produções, evidenciando-as e ao mesmo tempo discutindo se a EIC tem sido temática de pesquisas no que concernem às discussões emanadas nesse espaço.

Para esse trabalho, acessamos a página do programa, que disponibiliza os resumos e trabalhos completos, sendo 391 dissertações disponíveis a partir do ano de 2004 e 152 teses a partir do ano de 2007, totalizando 543 trabalhos<sup>23</sup>. Ao ler os resumos, em muitos casos era possível pelo título do trabalho identificar se discorria ou não sobre a EC e/ou a EIC; quando não era possível, ou deixava dúvidas, buscamos ir ao trabalho para melhor entendimento do que se tratava de fato. Para tanto, selecionamos 32 trabalhos (5,89%) que abordam a EC ou a educação em áreas rurais. São trabalhos que discorrem sobre formação dos professores do campo, práticas pedagógicas, escolas famílias agrícolas, escolas comunitárias rurais, pedagogia do MST. A seleção destes se configura como forma de perceber como os estudos que discutem a EC são constituídos no âmbito do programa.

Gráfico 5 – Trabalhos Disponíveis no Programa de Pós-Graduação – PPGE/UFES



Fonte: Organizado pela autora.

<sup>22</sup> Salientamos que muitas pesquisas no âmbito do programa versam sobre a EI, para tanto, selecionamos apenas os trabalhos que tematizam a EIC, foco de nossa pesquisa.

<sup>23</sup> Os trabalhos selecionados são os que estão disponibilizados na página do programa, e correspondem até o mês de Julho de 2014, período de organização e elaboração da revisão de literatura.



Após essa seleção, foram lidos os resumos de todos os trabalhos, com intenção de buscar a especificidade em torno das discussões na EI. Para tanto, percebemos que a EI é discutida em apenas quatro trabalhos (0,73%).

O primeiro trabalho foi desenvolvido no contexto da educação escolar infantil indígena, e tem com o objetivo investigar o lugar da linguagem oral nos instantes de produção de gêneros textuais orais específicos (GONÇALVES, 2007). O segundo, aborda especificamente o conceito de EIC, trata de questões relacionadas às “salas extensivas de Educação Infantil do Campo: uma experiência no Município de Pancas – ES”, e objetiva caracterizar essa oferta e conhecer as demandas postas ao trabalho docente (SILVA, 2013). Trabalho que se insere no conjunto das pesquisas do GRUFAE. O terceiro trabalho discorre, não somente sobre a EI, mas sobre o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos na EC, é o trabalho de França (2013), intitulado “Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de Assentamentos – MST/ES”, que tem como objetivo analisar práticas educativas desenvolvidas em 12 (doze) escolas de assentamentos do norte do estado (MST/ES) e compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação, a função da escola no seu fortalecimento e a história de luta do MST/ES pela garantia do direito à escolarização. Já o quarto trabalho de autoria de Lovatti (2014), que integra os estudos no âmbito do GRUFAE, tem como tema “Formação e docência na EIC: dizeres docentes” e apresenta como objetivo identificar desafios, avanços e demandas na atuação e formação das docentes da EIC, no interior do estado, por meio dos dizeres dos docentes, sujeitos desse processo, a partir da experiência no município de Itapemirim.

Para melhor apreendermos essa discussão acerca das produções que tematizam a EC e a EIC em vários contextos selecionadas no âmbito do programa, apresentamos esses estudos no apêndice A.

A partir desse esboço e das contribuições acerca das pesquisas quanto da EC e da EIC, elencamos no tópico seguinte os estudos que nos auxiliarão na pesquisa proposta. Sabemos da importância e do reconhecimento destas pesquisas para a inserção nos espaços em que pretendemos percorrer para realização de nosso estudo, e, nesse esboço, apresentamos os aportes em torno dos trabalhos e a relevância dos mesmos para nossa pesquisa.

### 3.2 APROXIMAÇÕES E INDICATIVOS DAS PRODUÇÕES PARA NOSSO ESTUDO

Considerando o percurso com os trabalhos localizados até aqui, reunimos as referências que se aproximam dos descritores de nossa pesquisa no sentido de nos auxiliar em torno da temática. Esses estudos trazem algumas evidências e contribuições, o que possibilita algumas análises e discussões. Nesse sentido, apontam fragilidades, visto que o número de trabalhos em torno da EIC é considerado pequeno. Sinalizam a importância de outras pesquisas bibliográficas sobre a produção no âmbito dos movimentos sociais, sindicais e coletivos de educação do campo (SILVA, et al., 2012).

Numa perspectiva bakhtiniana que constitui nossas premissas, entendemos que, com o trabalho da revisão, tecemos relações, indo ao encontro ao outro, estabelecendo o que Bakhtin (2011) chama de *excedente de visão*.

Embora essas pesquisas estejam demarcadas por diferentes períodos, ou seja, de 1980 a 2014, evidenciam que a educação pensada para os sujeitos do campo, é pensada e atrelada aos ditames de uma sociedade que vê o campo como atrasado, como apêndice da cidade. No que concerne às diversas pesquisas em torno da educação rural (DAMASCENO E BESERRA, 2004), da EC e da EIC (GONÇALVES, 2013); (MEC/UFRGS, 2012) elas mostram o quanto o campo está na invisibilidade, não só das pesquisas, mas das políticas públicas.

Ao irmos ao encontro destes trabalhos, no sentido de elucidar as diversas possibilidades e contribuições acerca da EIC pelos diversos vieses que a mesma perpassa, sejam os encontros, os desencontros, as dificuldades, as especificidades, encontramos dezoito trabalhos<sup>24</sup> que discutem a educação de crianças do campo. São as vozes que ecoam em diversos espaços, emergem novos sentidos, novas possibilidades, que poderão nos auxiliar na busca de possibilidades outras, de outros caminhos que poderão ser trilhados, ocupados por uma educação emancipadora, *pensada com* e não *para* os sujeitos do campo.

---

<sup>24</sup> Localizamos ao todo 18 trabalhos, sendo que 3 aparecem tanto na pesquisa nacional (MEC/UFRGS, 2012) quanto nos estudos de Gonçalves (2013). Para que não haja repetição destes estudos, ao final apresentamos nessa pesquisa 15 trabalhos.

Desse modo, o trabalho de Correia (2004) nos ajuda a compreender as crianças que vivem em um movimento social, pertencente a um sujeito coletivo, bem como o trabalho de Bihain (2001) nos auxiliou na emergência da nossa pesquisa, uma vez que, estando em área de assentamento, em contato diretamente com esses sujeitos coletivos. Da mesma forma, Arenhart (2003) enfatiza os significados da luta para as crianças que vivem em assentamento, contexto do nosso estudo.

Quanto aos dizeres dessas crianças, o estudo de Pamphylio (2011) traz contribuições acerca das relações estabelecidas pelas crianças com os adultos, nos enunciados sobre as brincadeiras, espaço em que manifestam o desejo de liberdade e de ser criança. Compreendemos que, por estarmos em uma instituição de EIC em contato com as crianças, na relação com o educador do campo, esse estudo trouxe subsídios no sentido de elencar as relações que se estabelecem por parte destes sujeitos, seja nas brincadeiras, nas conversas, no dia a dia da instituição de EIC.

No bojo dessa discussão, o estudo de Côco (2011), no que concerne ao território em que estivemos inseridos, assentamentos de Reforma Agrária localizados no Espírito Santo, nos auxilia no sentido de que seu trabalho discorre sobre a atuação dos movimentos sociais na pauta da EIC, temática que nos move nessa pesquisa, bem como elenca a necessidade de políticas públicas voltadas às crianças pequenas, dada a especificidade da EC e a interface com a EI.

Quando analisamos no âmbito de nossa pesquisa as disparidades entre as escolas do campo e da cidade, Conde e Farias (2011) em seu estudo ressalta a precariedade e a necessidade de investimentos para a educação das crianças do campo. Desse modo, ao elencar a instituição de EI que estivemos inseridos, essa pesquisa nos ajudou a vislumbrar esse espaço e a evidenciar as possíveis ausências diante dessa realidade.

Ao estar em áreas de assentamentos, seja com as crianças ou com os educadores, os enunciados advindos dos sujeitos coletivos compuseram junto com os nossos enunciados diversas possibilidades, ausências e evidências dessa educação que acontece nesse território específico. Desse modo, Gebara (2004) e Ferreira (2008), ao estarem em contato com as mulheres e homens educadores de crianças do campo, nos ajudaram a visibilizar o trabalho destes sujeitos para com as crianças.

No que concerne à atuação do município na articulação da EIC, Velloso (2008), Oliveira (2009) e Silva (2013) apresentam os desafios dos municípios pesquisados quanto da efetivação da política pública de EIC. A nosso ver, nos auxiliaram no que diz respeito à articulação com o município pesquisado em torno da EIC, no que se refere à estrutura, acesso e formação dos educadores, sendo este último enfatizado nos trabalhos de Coelho (2010) e Lovatti (2014), nos quais se evidenciam as demandas e os desafios dessa formação, temática na qual nos debruçamos quando do contato com os educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária.

A linguagem oral no contexto da EI indígena, trabalho apresentado por Gonçalves (2007), nos ajudou na compreensão dos gêneros textuais e orais no âmbito dos nossos estudos. Junto a esse, o MST e a luta pela educação, as especificidades diante do projeto de educação desse Movimento são abordadas no trabalho de França (2013). Para nossa pesquisa, que foi realizada em área de assentamento coordenado pelo MST, esse estudo alicerçou nossa permanência nesse território com os sujeitos coletivos desse Movimento.

Para tanto, os apontamentos apresentados nos estudos sobre a educação rural, a EI e a EIC possibilitou-nos a manter um diálogo com a EIC e a formação dos educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária no Espírito Santo, na perspectiva de apontar possíveis entraves e evidências que, no decorrer dos estudos, se apresentaram, possibilitando outras descobertas e tencionamentos em torno da EIC.

Os estudos que até aqui nos auxiliaram serão de grande relevância e importância ao longo da nossa pesquisa. Para tanto, são considerados fundamentais no sentido de visibilizar e anunciar as vozes silenciadas (BAKHTIM, 2011) quando EIC.

Desse modo, passamos ao capítulo seguinte, em que apresentaremos o referencial teórico-metodológico que alicerçará nossa pesquisa, contribuindo com os estudos, as possibilidades que poderão surgir nesse encontro com os sujeitos do campo.

## **CAPÍTULO 4: PERCUSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Neste capítulo evidenciamos o percurso teórico-metodológico que nos auxiliou na realização desta pesquisa. Entendemos que nenhuma metodologia abarca por completo todas as questões e possibilidades que possam se acenar nessas andanças, mas encontramos em Bakhtin (2011, 2012, 2014) contribuições teórico-metodológicas que nos alicerçaram nos percursos trilhados ao longo desta caminhada. Nesse intento, entendemos a partir da leitura em Bakhtin que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395), e que, ao adentrar o campo, estando com os sujeitos, falantes, expressivos, movidos por uma historicidade, fomos compondo nessa dialogia os diversos enunciados a partir da relação com o outro.

Este estudo se articula numa abordagem qualitativa exploratória em que compreende a pesquisa numa “[...] relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica [...] numa relação entre texto e contexto” (FREITAS, 2003, p.28-29). Assim, tivemos a possibilidade de compartilhar novos enunciados, significados, a vida em si a partir do contato e da relação dialógica com os sujeitos participantes.

Aventamos dizer que não tivemos a intenção de buscar respostas, mas entendemos que toda resposta gera uma nova pergunta (BAKHTIN, 2011, p. 408). Nesse bojo, nos movemos nas perguntas surgidas no contato com o outro. Adentramos o campo compreendendo que “não existe a primeira nem a última palavra [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 410) e que ao estar nesse território encontramos palavras outras. Reconhecemos, pois, os limites que tivemos ao longo desta caminhada, mas apreendemos que “é condição para o pesquisador das ciências humanas reconhecer seus próprios limites, explicitar os pontos de vista de onde realiza a investigação, se inquietar, indagar” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 43).

Salientamos de antemão que “a fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social” (FREITAS, 2003, p. 27). A partir dos enunciados dos sujeitos participantes desta pesquisa, junto aos nossos enunciados, no emaranhado de vozes, fomos constituindo as reflexões junto às vozes outras em torno da EIC em área de assentamento. Na arquitetura com qual compomos nosso percurso teórico-

metodológico, trazemos alguns conceitos que nos auxiliaram na pesquisa, como forma de sustentar nossos estudos.

#### 4.1 ALIÇERÇANDO ALGUNS CONCEITOS

Elencamos alguns conceitos que nos auxiliaram na pesquisa, numa dialogia com autores como Bakhtin (2011, 2014), Paulo Freire (1987, 2003), Caldart (2012) e Fernandes (1999). Tais conceitos e autores nos ajudaram na compreensão e análise acerca da EIC e da formação dos educadores. Também integraram o quadro de teóricos que alicerçaram nossa pesquisa autores como Côco (2011) e Kramer (2006), ajudando-nos a focalizar as crianças e a visibilizar a temática. Em Bakhtin (2011) selecionamos o conceito de *enunciado* como forma de compreender as diversas expressões discursivas advindas dos sujeitos com os quais realizamos nossa pesquisa. Para Bakhtin, o enunciado se dá a partir da fala ou escrita de um sujeito, ou seja, não existe enunciado fora do discurso. Assim, “em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Nesse intento, “todo enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (op. cit., p. 289). Para Bakhtin, é impossível haver um enunciado que seja neutro, que não tenha significado. Esses enunciados advindos dos sujeitos que habitam o campo, sejam os educadores, os sujeitos que formam o Setor de Educação do MST, bem como os gestores responsáveis pela política de EIC no município em que realizamos a nossa pesquisa. E temos o entendimento de que cada enunciado esteve permeado de palavras e contrapalavras (Bakhtin, 2011) outras que juntas foram se alicerçando numa relação de alteridade, bem como as diversas expressões e sentidos que cada um foi ou não constituindo ao dizer, ao ouvir e construir novos enunciados. E na relação com os demais sujeitos, compreendendo-nos também como sujeitos da pesquisa, entendemos que:

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do

meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Compreendemos, portanto, que os conceitos de *enunciado* e *diálogo* são conceitos interdependentes, pois os enunciados se dão por meio do diálogo entre sujeitos, através da comunicação que se estabelece entre duas ou mais pessoas.

O diálogo, no sentido restrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas de verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2011, p. 127).

Apresentamos as contribuições de Paulo Freire (2003) acerca deste conceito afirmando que “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (p.116). Desse modo, compreende o diálogo como a possibilidade de comunicação. Para Freire (2003) o diálogo

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso [...] o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (p.115).

Na relação com os sujeitos coletivos que habitam o campo, que se fazem *no e pelo diálogo*, numa relação, portanto, dialógica que marcamos nossa presença ao longo da pesquisa. Presença esta permeada de tensões observadas no decorrer das lutas e das vivências diárias com estes sujeitos.

Os diversos enunciados que emergiram, por meio dos diálogos possíveis, das palavras e contrapalavras possibilitou-nos, num ato responsável, ouvir, falar e compreendê-los como enunciados outros que foram se constituindo no encontro com vários outros. Diante dessas alternativas emergidas no contato com o outro, acenamos um contato potente, compreendendo que:

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana (BAKHTIN, 2011, p. 348).

É nessa vitalidade, nessa potência em torno da vida, dos sujeitos que habitam o campo que construímos nossa pesquisa, no sentido de escutar os sujeitos, o que

eles tinham a dizer, enunciar, visibilizando a formação dos sujeitos a concretude da EI em área de assentamento. E ao evidenciar esses enunciados, trazemos o conceito de *alteridade*, reconhecendo que nos constituímos na relação com o outro, numa relação de responsabilidade e escuta atenta. A alteridade é entendida como essencial na constituição da identidade. Esta compreendida, nesse estudo, como pertencimento, como aquilo que o identifica enquanto educador do campo e da escola do campo a partir das relações que são estabelecidas em áreas de assentamento. Nas relações sociais que se efetivam no campo, destacamos a presença das pessoas e dos movimentos sociais e, muito especialmente, a presença das crianças e do educador do campo.

Nas relações estabelecidas com o outro, na constituição do eu, Bakhtin (2011) tem nos ajudado a perceber que através do ato responsável com o texto, o contexto, as pessoas, na ação e atuação com o outro, sempre na relação outro-eu e, nessa constituição, nesse encontro, nos alteramos e nesse contato já não somos os mesmos a partir da relação que estabelecemos com o outro. Nesse sentido, estar com o outro é considerar que aquele que fala, que escuta (ou não), me modifica e é modificado, ajuda-me na compreensão do ser e estar sendo no mundo, na relação de alteridade no encontro com o outro, com o mundo, com as suas convicções, ideias. As relações dialógicas, portanto, constituem a nossa identidade, a nossa alteridade, onde “eu me escuto no outro, com os outros [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 156). Desse modo, entendemos que junto com os outros a partir da troca, da escuta, que sempre se dá na relação do outro comigo, de mim com o outro, fomos constituindo-nos, modificando-nos.

Nessa arquitetura, Paulo Freire (1987) nos ajudou a compor nosso quadro teórico em torno do conceito de *Práxis Pedagógica*, alicerçada num pertencimento ao campo e/ou à EC. E na intencionalidade de que seus estudos alicerçasse as reflexões sobre/com a prática pedagógica e a formação dos educadores do campo, buscamos abarcar o conceito de *práxis* no sentido de que este nos ajudasse no entendimento e na análise em torno da formação dos educadores, compreendendo a formação no processo, no fazer-se educador, engajado com as questões da realidade e da vida das pessoas.

A práxis, para Paulo Freire (1987), “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição



opressor-oprimido” (p. 38). Na relação opressor-oprimido, os educadores têm um papel central na busca de uma educação com os educandos, sujeitos do processo educativo, e não para eles. Uma educação em que educador e educando aprendem mutuamente, em que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]” (FREIRE, 1987, p. 68).

A práxis é entendida como a possibilidade de refletir sobre a sua ação, o seu modo de agir diante do mundo. Logo, nesse agir, dá-se o entendimento de pertencimento a essa prática pedagógica diante do mundo. Quanto ao processo educativo e a sua relação com a formação para o trabalho com os educandos, a práxis se dá no sentido de (re)pensar essa ação e por meio dela buscar outras possibilidades de atuar e ajudar os educandos a questionar, problematizar questões que emergem no dia a dia nos espaços escolares e não escolares, permitindo que esses espaços sejam críticos-reflexivos. Esse ato pedagógico por parte dos educadores é compreendido como práxis. Essa postura crítica diante do mundo, da vida, é o que Paulo Freire nos ensina.

Ainda com Freire (1987; 2003) temos nos debruçado em torno de questões como educação comprometida com a prática social dos sujeitos. E na relação de *pertencimento* que os educadores do campo possam ter ou não com a EC enquanto conceito e concepção. Educação que tem a ver com a realidade das pessoas que vivem no campo, a cultura, seus modos de vida, de contato com a terra, com a natureza, uma educação atrelada à realidade das pessoas que habitam este território. Desse modo, associamos as leituras de Freire (2003) e Bakhtin (2010) para alicerçar estes estudos. Tomando os conceitos de *alteridade* e de *responsividade* na observação do pertencimento dos educadores ao campo e com a escola do campo, buscamos captar o envolvimento permanente com a educação. Com isso,

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 265).

No bojo dessa discussão, elencamos o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2012). Ao adentrarmos as áreas de assentamentos com a intencionalidade de compreender como a EIC tem se efetivado nesses espaços, defendemos uma educação atrelada à vida dos sujeitos que habitam esse lugar, as suas histórias, ou seja, o campo e sua gente. Nesse sentido, a EC surge como uma alternativa à educação rural, um contraponto a esse tipo de educação, que via o campo apenas como espaço arcaico, atrasado, sem possibilidades, ou seja, o campo era visto como espaço para produção de mercadorias apenas, não como espaço de vida. Na ressignificação dos conceitos que permeiam o campo, salientamos que a EC busca olhar para esses espaços onde são construídas diversas histórias como espaço de vida, de resistência, de luta. Compreende o campo como lugar de morada de muitas pessoas, onde habitam famílias e gerações inteiras e que vêem no campo um lugar de vivência e permanência. Nesse sentido, a EC:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome [...] combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores [...] suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida [...] A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta. Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva (CALDART, 2012, p. 263-264).

Nessa perspectiva, “ [...] atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês [...] ” (FERNANDES, 2005, s/p), e ao ocupar o campo, em área de assentamento, é importante termos o entendimento de que educação estamos falando, lutando, pesquisando. Para tanto, o histórico processo de educação pensado para o campo brasileiro era até então pautado numa educação com objetivos econômicos, as pessoas eram vistas como produtoras de mercadorias e a educação, como citamos anteriormente, até então era pensada *para* os sujeitos do campo e não *com* os sujeitos do campo. Essa

contradição chamada de educação rural emergiu no campo por muito tempo. Nesse alicerce, entendemos que era necessário ir a campo com esse entendimento, uma vez que nossa pesquisa se alicerça nos marcos da EC, pensada *com* os sujeitos, levando em consideração as pessoas, os sujeitos que habitam esses espaços. A política para o campo, portanto, deve considerar que,

[...] para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade [...] e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários (apenas) (FERNANDES, 2005, s/p).

Esta realidade, portanto, é ameaçada quando as pequenas, médias e grandes propriedades são espaços disputados pelo capital, como possibilidade de produção de mercadoria, que na maioria das vezes não respeita as pessoas e a natureza. Para nossa imersão nesse espaço, o conceito de *Território* (FERNANDES, 2005, 1999) nos auxiliou na intencionalidade de entender as relações em disputa no campo, em específico em áreas de assentamentos, uma vez que “o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades” (FERNANDES, 2005, s/p).

Nessas conflitualidades, temos a luta pela terra e a efetivação da Reforma Agrária, que no nosso país tem se concretizado também por meio das ocupações de terra, formando os acampamentos rurais. Essa é a forma pela qual o MST tem buscado organizar as famílias em torno do objetivo de conquistar a terra, nesse caso, a conquista do assentamento. Esse, portanto, não é o fim último da luta. Junto à luta pela terra, vem a luta por estradas, saneamento básico, saúde, educação, e o direito de serem respeitados e de também cultivar e permanecer na terra. Nesse sentido, “a territorialização do MST abre a possibilidade para renovar-se, e mais do que isso fortalece-o, finca alicerces, constrói as bases para continuar a luta” (FERNANDES, 1999, p. 11).

No bojo dessa discussão, Fernandes (1999) tem nos ajudado na compreensão acerca do conceito de território, ele “é assumido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo de produção, distribuição, circulação e consumo, e suas articulações e mediações políticas, ideológicas, simbólicas, etc.” (1999, p. 12). Dessa forma, acreditamos que adentrar o assentamento tendo esse entendimento

nos auxiliou na relação da terra com a vida e a luta das pessoas, que diariamente buscam fincar suas histórias nesse território complexo, vivo, pulsante.

Entendemos que a luta e a conquista do território é uma pequena parte da intensa e ampla luta que abarca a Reforma Agrária. Nesse processo, a conquista, a vitória, a solidariedade entre as famílias se torna constante, e estar na terra possibilita outras oportunidades de transformar este espaço de luta, de produção humana, em que cada qual, na conquista do território, deve continuar seguindo na busca da efetivação da Reforma Agrária, não apenas através da conquista da terra, mas de dignidade para as pessoas.

Quando da conquista do assentamento, advinda muitas vezes de diversas ocupações, as famílias devem perceber que “conquistar a terra, uma fração do território, e se territorializar é um modo eficaz de reação e de demonstração da sua forma de organização” (FERNANDES, 1999, p. 238). A conquista da terra é comemorada pelas famílias, que sonharam em ver seus filhos, netos, gerações inteiras usufruindo do trabalho, muitas vezes até aqui explorado pelo patrão, e agora, na conquista do território, podem de novo sonhar e viver essa realidade. Desse modo, no contato direto com as famílias assentadas, as crianças, os educadores, os dirigentes, nas conversas e diálogos sobre as diversas possibilidades, alternativas, desafios, contradições e dificuldades emanadas desse território, tendo a apreensão de que “o assentamento é o território conquistado, é, portanto um novo recurso na luta pela terra que significa parte das possíveis conquistas [...]” (FERNANDES, 1999, p. 241), procuramos trazer as lutas travadas acerca da EIC dentro desse território. Como conceito de território, compreendemos que:

a territorialização da luta pela terra é aqui compreendida como processo de conquistas de frações de território pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra e por outros movimentos sociais. Entendemos que o assentamento como fração do território é um trunfo na luta pela terra. [...] A partir do processo de espacialização da luta pela terra, o MST se territorializou [...] (FERNANDES, 1999, p. 241-242).

Com o entendimento e a compreensão do nosso inacabamento, os conceitos aqui apresentados nos ajudaram no percurso da pesquisa, na compreensão dos diversos enunciados que surgiram no contexto da EIC e na atuação dos profissionais que atuam em escolas de assentamentos no estado do Espírito Santo, lócus desta

pesquisa. Na continuidade da nossa arquitetura, evidenciaremos no tópico a seguir o contexto com o qual realizamos a pesquisa no intuito de adentrarmos o território, conhecendo os espaços e tempos de formação e de luta que se materializam no campo.

#### 4.2 CONTEXTO EM QUE SE INSERE A PESQUISA: OS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO ES E A LUTA PELA EDUCAÇÃO

Ao reiterarmos os objetivos e a intencionalidade da pesquisa, destacamos a inserção num território específico, Assentamento de Reforma Agrária. Esse lugar se dá na sensibilidade da pesquisadora com a temática e também na compreensão da necessidade de observar o familiar (VELHO, 1994). Com esse compromisso, buscamos a imersão a campo, com intuito de compreender como tem se efetivado a política de EIC nesse território e a formação dos professores que atuam nessa área.

Entendendo a importância desse momento de aproximação aos sujeitos da pesquisa e numa relação de alteridade com o outro, fizemos contato com dirigentes dos movimentos sociais do campo capixaba que se inserem em áreas de assentamentos. Esses contatos, realizados através de encontros pessoais ou por telefone, nos aproximou destes territórios coordenados por organizações sociais no estado do Espírito Santo, que atualmente contabiliza 92 assentamentos que são coordenados pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo (FETAES) e pelo MST.

Buscando informar sobre a configuração do campo da pesquisa, destacamos que os assentamentos de Reforma Agrária, fruto da luta dos trabalhadores do campo, se constituem pela conquista do território, seja por meio de ocupações de terra<sup>25</sup> e pela desapropriação de áreas improdutivas<sup>26</sup> ou pela compra direta da terra e a destinação da mesma para a criação do assentamento. Os assentamentos são “não apenas uma unidade de produção, mas também um núcleo social [...], é um centro

---

<sup>25</sup> Ocupação é uma manifestação política dos trabalhadores que se concretiza na entrada em um imóvel rural para pressionar o governo a desapropriar a área e assentar famílias sem terras, sendo o proprietário indenizado (Cadernos de Direitos Humanos, 2006).

<sup>26</sup> Áreas improdutivas são áreas que não cumprem a função social da propriedade, conforme artigo 186 da Constituição Federal do Brasil, ou seja, quando a terra fica ociosa, não produz alimentos ou não garante o bem estar de seus empregados, como o cumprimento de leis trabalhistas e respeito ao meio ambiente (artigo 9º da Lei nº8629/93).

de convivência, onde realizam sonhos, se criam filhos [...]” (MORISSAWA, 2001, p. 227). Constituem-se como um território onde vivem famílias que, na busca por melhores condições de vida, voltam à terra para nela produzir alimentos para subsistência e sobrevivência. Então, é um território social, onde são constituídas muitas histórias, de vida e de resistência, conforme concebe Pizetta e Souza (2005):

Ao conquistar a terra, conquista-se condições para desenvolver a produção; edifica-se a escola com uma pedagogia nova voltada para a realidade do campo, com uma filosofia, que busca compreender a realidade que necessita ser transformada pela ação de sujeitos cada vez mais conscientes do seu papel na história: busca-se um jeito de lidar com a terra que prioriza a agroecologia e a preservação, a recuperação ambiental; preocupa-se com a juventude, buscando alternativas de vida, de trabalho, cultura e lazer nas próprias áreas conquistadas ( PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 73-74).

A conquista do assentamento, portanto, não é o fim último da luta pela terra, mas associado a ela, as famílias vão se organizando em solidariedade com os outros para a garantia das demandas que vão surgindo nesse território conquistado. Ao conseguir a terra através da luta, os assentados logo anseiam pela escola, uma vez que muitas crianças, jovens e adultos necessitam da mesma.

Para contextualizarmos a história da luta pela educação nos assentamentos, retomamos à constituição do Movimento, em que “ao conquistar o primeiro assentamento, em 1984, os Sem Terra sentem a necessidade de organizar a escola para seus filhos. É assim que surge a primeira escola do assentamento no Estado do Espírito Santo” (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 78). Essa era uma escola diferente, pelo menos é o que almejavam esses assentados; queriam uma escola onde pudessem, além de romper com o latifúndio, romper com as demais cercas que os impediam de ter acesso ao conhecimento. Essas questões acerca da educação estavam presentes nas reuniões, nos encontros dos quais esses sujeitos participavam. “Ainda não sabíamos que tipo de escola queríamos, mas sabíamos que ela tinha que ser diferente” (DC,16/09/2014)<sup>27</sup>.

Assim, ao longo dos percursos de ocupações, despejos e conquista do assentamento, as discussões diante da necessidade da escola foram aos poucos se concretizando, e, com o apoio de assessoria de professores da Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFA), “a discussão coletiva da temática, a intenção dos

---

<sup>27</sup> Essas questões foram também observadas e registradas em diário de campo no Encontro Estadual de Educadores do MST, em que relatavam que desde o início da criação dos assentamentos esta era uma preocupação central: que tipo de escola queriam para o assentamento.

assentados foi se materializando em uma escola diferente em seus vários aspectos” (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 78).

Nesse processo, as experiências que aos poucos foram se concretizando, foram sistematizadas e levadas para os demais territórios conquistados, como forma de manter a unidade entre as escolas e as diversas experiências que aos poucos foram sendo concretizadas. Segundo Pizetta e Souza (2005), havia uma equipe de apoio à educação, que compreendia representantes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), da Comissão dos Assentados, das Escolas Famílias Agrícolas do norte do Espírito Santo (EFA), do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), da Igreja Católica de São Mateus e uma professora liberada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Essa última responsável “pelo pagamento dos professores, pelo material didático e pelo reconhecimento da nova proposta educativa” (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 90).

Destacamos que as experiências que foram se concretizando em torno da educação para os assentados teve uma participação não só desses representantes, mas, sobretudo das famílias assentadas, que participavam ativamente das discussões em assembleias (ANEXO 4).

Entendemos então que as articulações pela terra no Espírito Santo foram sendo constituídas paralelamente à luta pela escola. Essa constituição foi referência a nível nacional para o MST, e foi aqui, neste estado, em 1987, que foi realizado o 1º Encontro Nacional de Educação, no município de São Mateus, numa articulação que trouxe para o Espírito Santo representantes de outros estados do país, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, e resultou na formação do Setor de Educação do Movimento (MORISSAWA, 2001).

Desse modo, consideramos que, para um movimento social como o MST, criado pela luta dos trabalhadores sob forte pressão dos latifundiários e das grandes empresas, a conquista da escola era uma afronta ao Estado e a conquista da escola era a possibilidade de derrubada de mais uma cerca, a do conhecimento!

Dada a formalização da luta pela escola por meio de um setor específico, algumas questões foram permeando as pautas em torno da educação, dentre elas “o que se pretende com as escolas dos assentamentos? Como deve ser uma escola de assentamento?” (MORISSAWA, 2001, p. 240). Tais questionamentos foram e

continuam sendo feitos pelo Setor de Educação do MST, que, ainda em 1989, lança uma proposta para a educação dos assentamentos e acampamentos, no qual afirma que:

[...] numa sociedade de classes, a escola serve para disseminar a ideologia da classe dominante; [...] o trabalho de educação é uma atividade política importante para o processo de transformação da sociedade; a educação nos assentamentos é um processo de produção e reprodução de conhecimentos a partir de sua própria realidade; a escola é parte integrante da vida e do conjunto da organização dos assentados, sendo essencial a participação das famílias em seu planejamento e administração (MORISSAWA, 2001, p. 241).

Nesse sentido, em seu legado e afirmação de uma educação que abarque a realidade do campo, das pessoas que habitam os acampamentos e assentamentos, o Setor de Educação foi aos poucos escrevendo, sintetizando suas ações, para apreender uma educação que abarque os sujeitos do campo, na sua singularidade, nas especificidades em torno da terra, do trabalho. Ao encontro dessa realidade e nas diversas articulações com a sociedade civil e com os órgãos competentes, o MST vai buscando via políticas públicas o acesso à escolarização, bem como a formação dos educadores para atuarem nessas áreas. São diversas alianças, parcerias e apoios para a conquista da escola, conforme pontua Morissawa:

O setor de Educação procurou viabilizar suas frentes de trabalho e ampliar as parcerias. Essas frentes englobam a educação infantil, escolas de ensino fundamental e médio, EJA e cursos de nível superior para seus professores (2011, p. 245).

Assim, compreendemos que não foi um percurso fácil e de rápida conquista. Muitas foram as audiências, as conversas, as articulações para a conquista de uma formação mais próxima da vida dos sujeitos do campo e, ainda, o enfrentamento ao “problema da falta de habilitação de quase 50% dos professores que atuavam em escolas de assentamentos” no Espírito Santo (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 114).

Dada a importância e a necessidade de pensar a formação para os educadores que atuavam ou viriam atuar em escolas de assentamentos em 1989,

o MST, por intermédio do CIDAP, apresentou à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) uma proposta de cursos de extensão para trabalhadores rurais nas áreas de Pedagogia, Agronomia e Administração. Este fato atesta a iniciativa do MST na busca de novos parceiros para avançar na proposta de educação, já que a formação dos professores era um dos pontos cruciais (PIZETTA, 1999, p.163-164).



Ainda segundo Pizetta (1999), o curso de Pedagogia “foi desenvolvido no Centro de Formação do MST - CIDAP, com a assessoria de professores da UFES, iniciando-se em julho de 1989 e terminando em janeiro de 1992” (p.164).

O reconhecimento por parte do MST deste processo de formação para os educadores dos assentamentos é destacado no convite de encerramento do Curso, em que afirma,

Estes cursos foram ferramentas colocadas em nossas mãos. Elas, por si só, não se mexem, não caminham, não transformam a realidade. É preciso que as nossas mãos peguem nelas e comecem a tornar realidade o nosso ideal, o nosso objetivo, a nossa meta: Uma escola do povo, para o povo e com o povo (PIZETTA, 1999, p.168).

Diante da posição assumida pelo MST de cobrar do Estado a educação que almejavam para as escolas de assentamento, em 1992 é aprovado pela Resolução CEE nº 56/92, nos termos do Parecer nº 132/92 (CEE, 1992) o Projeto da “Escola Popular de 1ª à 8ª série dos Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo”, fortalecendo a luta dos educadores e do MST pelas conquistas e o reconhecimento da proposta pedagógica até então assumida pelo movimento frente aos órgãos públicos (PIZETTA, 1999).

Aliado a essas conquistas e reconhecimento e com o intuito de qualificar o trabalho desenvolvido com as crianças, o Setor de Educação fez uma proposta à UFES, para que fosse firmada a parceria para realização do Curso de Habilitação para o Magistério e que o mesmo elencasse a proposta pedagógica do Movimento. Diante das barreiras encontradas nesse processo, era necessária uma escola que acolhesse esse curso, uma vez que seria muito difícil e lenta a criação de uma escola de 2º grau em um assentamento para a realização do mesmo. Fruto de intensas negociações, “a Escola de 1º e 2º Graus Santo Antônio, localizada em São Mateus, se dispôs a assumir a turma, que teria aulas no Centro Formação do MST, o CIDAP” (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 114). Na concretude dessa articulação, no ano de 1995 tem início a primeira turma do curso de magistério (ANEXO 5); sendo essa uma conquista efetiva, o MST pretendia alcançar alguns objetivos, como:

(a) desenvolver nos participantes a consciência organizativa, participativa, o espírito de responsabilidade e de trabalho coletivo; (b) capacitá-los profissional e politicamente, buscando melhores resultados no processo ensino-aprendizagem e elevando assim, o nível e a qualidade da educação; (c) incentivar e desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, pela pesquisa,

pelo conhecimento da realidade, na busca e produção de novos valores e conhecimentos (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 114).

Na reescrita dessa história, nas fotografias, nos livros, nos diversos documentos que buscam abordar os percursos feitos pelos trabalhadores, nota-se o empenho do Setor de Educação pela conquista do direito à escola. Direito não a uma escola qualquer, um espaço físico apenas, mas a uma escola viva, pulsante, que acolhe as pessoas e suas histórias, os percursos trilhados nas diversas lutas, seja pela terra, pela comida, pela educação e, junto a ela, pela formação dos professores que atuarão nesses espaços. Assim, a conquista de um curso médio que os habilitava para o magistério ainda não era vista como suficiente; os trabalhadores buscaram outras articulações para terem acesso ao curso superior, a universidade. Numa articulação que se iniciou em 1994 junto à Ufes, também fruto de muitas negociações, apenas em 1999 o MST conquista a “Turma Especial de Pedagogia/CEUNES para Educadores e Educadoras de Escolas de Assentamentos de Trabalhadores Rurais do Brasil” (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 127).

O curso superior, que leva o nome de Curso “Pedagogia da Terra”, realizado no Espírito Santo, “é a primeira experiência de formação de educadores sem-terra em curso de graduação em universidade pública” (FREITAS; SANTOS, 2008, p. 182) e se dava de forma diferenciada, a começar pelas disciplinas. Outra negociação importante e conquistada foi a proposta do MST de colocar disciplinas específicas à realidade do campo, como “Alternativas da Educação do Campo; Questão Agrária; Realidade e Perspectivas da educação Brasileira; Educação para o Cooperativismo no Campo” (FREITAS; SANTOS, 2008, p. 185). Todos os educandos que frequentavam o curso eram professores de assentamentos ligados ao MST com educandos de diversos estados do país.

Em face a essa conquista e num intenso debate com a universidade, que resistia em não abrir a 2ª turma, as articulações em torno dessa pauta foram sendo constantemente retomadas. Em 2003, inicia-se a 2ª turma do curso de Pedagogia da Terra que, diferentemente da 1ª turma, contava com a participação de outros movimentos sociais do campo. Essa ocupação por parte dos educandos na universidade em São Mateus não era vista como positiva pelos educandos oriundos de outros cursos: “[...] havia uma rejeição de nossa presença. Nós estamos invadindo o espaço que era exclusivo deles até então” (FREITAS; SANTOS, 2008,

p. 188). Os percursos pelos quais os sujeitos do campo ocuparam a universidade foram difíceis, tumultuados, mas vistos pelos educandos como direito conquistado, somente com as mobilizações e negociações com o poder público esse direito foi aos poucos sendo efetivado.

A luta pela escola, pelo acesso à universidade, tem sido pauta diária do Setor de Educação do MST, conforme evidenciado anteriormente. Os educadores que participaram dos processos de enfrentamento e que conseguiram estudar na universidade pública são hoje os educadores que atuam nas escolas de assentamento no Espírito Santo, ajudando nas articulações da educação para os demais territórios conquistados e, hoje, formam o Setor de Educação do MST.

No bojo dessa discussão e com uma aproximação a esses sujeitos do campo, reconhecendo as especificidades da luta seja pela terra, seja pela educação, dialogamos com os sujeitos coletivos, que vivem no dia a dia a EC em território de assentamento. Compreendemos que este caminho do qual trilhamos, com alteridade, com respeito ao outro, na constituição em torno da vida dos sujeitos foram essenciais para nossa pesquisa. Ainda que não soubéssemos o que encontraríamos nesse percurso, fomos entendendo que poderíamos juntos ir compondo através dos diversos enunciados, dos dizeres, pensados, gesticulados em torno da beleza das lutas conquistadas e do que ainda pode vir a ser esta educação realizada, protagonizada pelos sujeitos do campo.

Portanto, como forma de compreendermos as muitas questões que poderiam emergir no meio desse nosso percurso e, para alicerçar nossa busca, seguimos alguns critérios como forma de indicar o território do qual adentramos: a) Município do estado que tenha seu Sistema Próprio de Ensino; b) Município que tenha assentamento de Reforma Agrária coordenado pelo MST; c) Assentamento que atenda à EIC.

A partir destes critérios, encontramos no Estado do Espírito Santo um número de 30 municípios que são sistemas próprios de ensino (UNCME/ES, 2015), o que nos permitiu a partir destes dados, buscarmos em quantos municípios há assentamentos coordenados pelo MST. Obtivemos um número de 9 municípios que são sistemas de ensino e que tem em seu território áreas de assentamento conforme critério delineado.

Com essa configuração, fizemos a busca pelos assentamentos que possuem atendimento da EIC em seus territórios. Essa busca se deu pelo acesso à página da prefeitura destes municípios e de posse dos números de telefones fizemos contato com os mesmos, a fim de confirmarmos ou não o atendimento a EIC nos territórios de assentamentos de Reforma Agrária. A partir deste contato, identificamos 5 assentamentos com atendimento da EIC.

Importante ressaltar que ao longo dos contatos realizados com as prefeituras, em alguns casos, havia a afirmação do atendimento, pela via do transporte público que buscava as crianças e levava à instituição mais próxima.

Assim, no tópico que segue elencaremos os procedimentos e instrumentos metodológicos que utilizamos para nos auxiliar no encaminhamento dos objetivos propostos à pesquisa.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Considerando a pesquisa uma relação entre sujeitos e sendo, portanto, uma relação dialógica, oriunda de diversos espaços, saberes e possibilidades e entendendo a mesma como espaço de trocas e novas relações, adentramos o campo perspectivando uma relação que compreende a possibilidade de ressignificação dos sentidos e das palavras.

No bojo dessas premissas, na perspectiva de captar e produzir dados que informem sobre as formas pelas quais a EIC e a formação dos educadores têm se estabelecido em área de assentamento no Espírito Santo propomos alguns instrumentos. Nessa proposição, afirmamos o entendimento de que “por trás do dado, há sempre um rosto, um corpo, um sujeito” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 43). Assim, nossa pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, reuniu como procedimentos a observação participante, a entrevista semiestruturada e, por fim, a roda de conversa. Para cada um dos procedimentos utilizamos instrumentos associados (diário de campo e questionários), que serão apresentados no detalhamento metodológico a seguir. Nesse viés, elencaremos alguns aspectos que concernem cada um dos procedimentos, considerando sua importância e contribuição para o desenvolvimento da pesquisa.

### 4.3.1 A observação participante

Na pesquisa, a observação abarcou dois espaços: os encontros de formação dos educadores do MST e o trabalho de uma educadora na instituição de EIC. Participamos dos encontros dos educadores do MST em setembro de 2014 e Junho de 2015, totalizando 73 horas de observação. Também participamos do cotidiano de uma instituição no período de cinco dias no mês de agosto de 2015, totalizando 25 horas de observação. A observação constituiu o procedimento que permitiu avançar para a entrevista semiestruturada e para a roda de conversa.

Entendemos, portanto, que a observação participante se dá entre diversos sujeitos, diversas vozes, conforme evidenciado no próprio nome participante, uma vez que o pesquisador está *com* os sujeitos e para tanto produz novos significados. Se efetiva, então, uma compreensão carregada pelos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado, conforme indica Amorim:

A observação [...] se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (AMORIM, 2003, p. 33).

Ao adentrar os espaços de formação de educadores do MST, tivemos a possibilidade de dar “[...] um mergulho profundo na vida de um grupo[...]” (TURA, 2011, p. 189). Buscando destacar a formação da qual participaram esses sujeitos coletivos, adiantando uma síntese da análise dos dados, evidencia-se que eles têm buscado na formação uma melhor maneira de atuar nas instituições de EI. Partimos, portanto, da premissa de que:

Esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma condição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos (AMORIM, 2003, p. 32, grifos nossos).

Nessa configuração, os encontros de educadores do MST se tornam um espaço potente de informações acerca da formação política e continuada, espaço em que estivemos imersos por meio da observação participante. Formação organizada pelos trabalhadores que militam no movimento e na sala de aula. Portanto, ao realizar a observação, entendemos que a mesma não se dá apenas no sentar e

observar o que os sujeitos educadores fazem e falam, mas uma oportunidade única de captar os diversos significados que circulam nos encontros. Ao fazer os relatos acerca da observação, entendemos que o pesquisador não o faz “só a partir do seu olhar, mas reproduzindo as vozes dos outros [...], captando os sentidos construídos nessas interlocuções [...], orquestrando as outras vozes participantes” (AMORIM, 2003, p. 34). Ainda no que concerne a essa participação, Tura (2011), baseada em Geertz (1989), afirma que:

[...] recomenda que a observação seja acompanhada de uma descrição densa daquilo que foi observado. Esse é um procedimento que possibilita realizar mais do que a mera descrição dos fatos, porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que têm sua gênese em situações distantes do momento em que são vividos [...] (TURA, 2011, p. 189).

Na possibilidade deste contato com o outro, também realizamos a observação numa instituição de EIC, objetivando a aproximação a uma educadora que atua nessa etapa da educação básica. Na observação, buscamos perceber como tem se dado a formação que a educadora tem realizado no contexto do seu trabalho, no dia-a-dia com as crianças.

No tópico seguinte, passamos a enfatizar os espaços em que realizamos a observação participante, reconhecendo-os como momento de trocas intensas de conhecimento e aprendizagens.

#### 4.3.1.1 Produção dos dados decorrentes da observação participante

Ao participarmos do XXVI Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – MST – ES em 2014 e do XXVII encontro em 2015, totalizamos 73 horas de observação em que estivemos atentas às temáticas discutidas, a participação dos educadores e a forma de organização dos espaços de formação (APÊNDICE B e C).

Salientamos que no ano de 2014, no XXVI encontro utilizamos um instrumento como forma de compreender a formação dos educadores que atuam em assentamentos no Espírito Santo. Nossa intenção é de que este instrumento pudesse contribuir acerca da formação dos sujeitos, as trajetórias que foram sendo constituídas ao

longo da formação, as contribuições do encontro para sua formação, a sua atuação enquanto educador de assentamento e as especificidades de seu trabalho. No escopo desta pesquisa, cabe observar que encontro reúne o coletivo dos educadores do MST, portanto, os atuantes na EIC integram um coletivo com os demais atuantes no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Com isso, tivemos como respondentes do instrumento aplicado, 98 educadores. Na especificidade da EIC, temos 14 educadores, sendo que 1 atua na função de diretor em instituição de EIC.

Esse dado possibilitou-nos identificar os atuantes nesta etapa da educação básica, e permitiu dentro dos critérios estabelecidos acompanhar o trabalho de uma educadora na instituição de EIC no município pesquisado, em que a partir do instrumento chegamos a 03 instituições com este atendimento. De posse dos dados, enfatizamos que a escolha de uma instituição se deu de forma aleatória, podendo ir para qualquer uma destas, uma vez que todas estavam dentro dos critérios estabelecidos. Mas fizemos a opção de acompanhar apenas uma educadora, o que nos levou a apenas uma instituição.

Ao estarmos em contato com os sujeitos coletivos do Movimento, inserimo-nos nesses encontros com nosso olhar familiar (VELHO, 1994), mas buscando sempre a distância necessária, a exotopia, numa compreensão de que para entender o outro, vou até ele, mas sempre volto ao meu lugar. É desse meu lugar único e singular que posso perceber e compreender este outro que me constitui (BAKHTIN, 2011).

Na instituição de EIC, conforme já anunciamos estivemos no período de uma semana acompanhando o trabalho da educadora, buscando analisar como tem sido realizada a formação no contexto do trabalho, as dificuldades e as possibilidades na atuação com as crianças. Do mesmo modo, encaminhamos nossos registros desse período em diário de campo.

Informados nossos procedimentos referentes à observação, passamos ao próximo tópico em que apresentamos os procedimentos utilizados no encaminhamento da entrevista semiestruturada, o que nos permitiu o contato mais aproximado com o gestor da EC no município em que realizamos a pesquisa a também com a educadora da EIC.

### 4.3.2 Entrevista semiestruturada

Perquirindo as questões que abarquem a EIC, fizemos o uso da entrevista semiestruturada partindo de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos. Buscamos como sujeitos interlocutores na entrevista, a gestão educacional do município, responsável pela oferta de EIC, e uma educadora atuante nesse contexto (selecionada a educadora do local onde realizamos a observação participante). Na entrevista,

[...] não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados[...] o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face. [...] Entrevistas [...] oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenha diferente lugar e ponto de vista (KRAMER, 2003, p.64-65).

Com esse entendimento, fizemos uso do roteiro previamente organizado (APÊNDICE E) buscando conhecer como se organiza a EIC em área de assentamento, considerando a infra-estrutura física, a organização dos espaços-tempos e a forma como tem sido proposta, no âmbito do município, a formação para os profissionais que atuam com as crianças pequenas. Buscamos ainda evidenciar as relações estabelecidas entre o município e o Setor de Educação do MST, observando as dificuldades nessa articulação, assim como as possibilidades viabilizadas para a concretização da EIC em área de assentamento.

Assim, o procedimento da entrevista semiestruturada foi realizado com a gestão municipal, e com a educadora que atua com as crianças em uma instituição de EIC de um assentamento nesta mesma municipalidade (APÊNDICE D).

Com este procedimento, portanto, “o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente [...] mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2011, p. 294).

A entrevista semiestruturada, nos ajudou na busca pelo entendimento da relação que se estabelece no município quando se refere à política de EIC organizada para as crianças que habitam o assentamento, uma vez que os enunciados dos sujeitos que fizeram parte deste momento de entrevista congregam nossas análises e nos inserem nas discussões encaminhadas acerca da EIC no contexto de assentamento de Reforma Agrária no ES.



Encaminhada as discussões acerca da entrevista semiestruturada, focalizamos no próximo tópico as produções oriundas dos enunciados dos participantes, que nos permitiu chegar aos dados para análise.

#### 4.3.2.1 Produção dos dados decorrentes da entrevista semiestruturada

Para a realização deste procedimento, buscamos contactar via telefone institucional, a secretaria municipal de educação do município selecionado para a pesquisa. Nessa primeira tentativa, não conseguimos de imediato falar com alguém da equipe de EC do município. Conseguindo o número do telefone pessoal de um dos integrantes da equipe, conseguimos contactar e marcamos um encontro para a apresentação e, se aceito a participação, para a realização da entrevista. Já no contato telefônico, conseguimos a adesão à pesquisa.

Este encontro foi marcado para a sede da secretaria municipal em junho de 2015. Ao chegar neste espaço, fomos recebidas pelo Gestor da EC, que justificou a ausência dos demais membros da equipe, por estarem em compromissos externos naquele dia. Havíamos organizado todo o material para conversar com um grupo maior, mas na impossibilidade dessa conversa com toda a equipe, realizamos a entrevista com o responsável municipal e gestor da pasta de EC da secretaria de educação.

Apresentamos ao gestor o roteiro previamente organizado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que nos permitiam realizar a entrevista bem como a observação numa instituição de EIC daquele município. Pedimos autorização para gravarmos (áudio) que posteriormente faríamos a transcrição e uso de registro fotográfico. Reafirmamos o compromisso ético de não identificação do sujeito, utilizando na pesquisa a sigla GEC (Gestor da Educação do Campo).

Realizamos também esse procedimento com a educadora da EIC com a qual tivemos a oportunidade de vivenciar algumas experiências ao logo de uma semana em que estivemos observando, conversando, dialogando, vivendo as especificidades do seu trabalho. De posse do roteiro de observação e do TCLE, pedi autorização para gravar (áudio) e reafirmamos a não identificação da fala da educadora, que na pesquisa está identificada com a sigla EEI (Educadora da Educação Infantil).

Assim, ao fazermos uso da entrevista semiestruturada afirmamos que esse processo de escuta do outro se deu nessa relação de respeito e reconhecimento do trabalho em torno das questões que envolvem a EIC, como, no decorrer da entrevista buscamos uma escuta atenta, uma relação em que pesquisador e pesquisado se constituíssem num processo de troca, de saberes, de conhecimentos, de reciprocidade, de alteridade (Bakhtin, 2011).

Desse modo, tendo a compreensão de que o roteiro poderia não abarcar todas as questões, afirmamos que no decorrer da entrevista, questões que não foram contempladas neste instrumento, foram ouvidas, discutidas, conversadas, ou seja, nosso roteiro permitia ao sujeito uma conversa, um diálogo. Ao final da entrevista, os sujeitos entrevistados (gestor e educadora) responderam a um instrumento (APÊNDICE E e F) que nos auxiliou na compreensão do perfil e da formação desses profissionais que atuam nas especificidades da EIC com os quais dialogamos.

Ao abordar as possíveis questões que abarcam a EIC quanto às relações entre município e movimento social, elencamos os movimentos agregados pelo Setor de Educação do MST para a conquista da educação e as suas articulações em torno desta luta. Assim, nosso próximo procedimento, possibilitou um contato com os sujeitos coletivos do Setor de Educação do MST. Nossa proposta foi a realização da roda de conversa com esses sujeitos como forma de não só ouvir os enunciados, mas construir novos e diferentes enunciados a partir deste contato.

#### **4.3.3 Roda de Conversa: diálogos em movimento**

Para compor essa roda partimos de nossa própria trajetória, na lembrança das brincadeiras de roda realizadas na infância e até mesmo na trajetória de educadora. A partir disso, nos inspiramos na ciranda e na brincadeira de roda, considerando os movimentos que a roda faz, as pessoas que a compõe, as possibilidades de agregar (e desagregar) pessoas, o ponto inicial e final que não existe e, ainda, o contato físico com o outro, seja ele conhecido ou não.

Assim, inspirados ainda nos estudos bakhtinianos, entendemos que a roda acolhe, ora por um lado, ora por outro... E nesses encontros e desencontros oportunizados pela roda surgem cantigas, abraços, afetos, histórias, tensões, disputas. Compreendemos que, ao entrar numa roda, cada sujeito se torna parte dela, não há

como compor uma roda individualmente. A roda se dá no desejo da coletividade, e é desse sujeito coletivo que estamos falando. É nessa roda que adentramos com a intencionalidade de dela fazer parte, nessa grande roda em movimento. As conversas com os sujeitos envolvidos na roda podem revelar, portanto,

[...] suas singularidades, resultado da cultura, dos valores e hábitos de suas famílias, deixando as suas marcas de sujeito social, histórico, com um jeito próprio de sentir, ver, agir sobre o mundo. Isso tudo se faz transparecer na sua linguagem (ALESSI, 2014, p. 49).

Desse modo, ao entrar e participarmos desse encontro com os educadores do Setor de Educação do MST colocamos a conversa na roda, trazemos as histórias desses sujeitos coletivos, as intenções enquanto setor de um movimento social que luta por educação em áreas de assentamentos, além de evidenciarmos as lutas, os desafios, as dificuldades, os anseios. Nessa perspectiva de escuta e participação atenta à roda viva, estivemos juntos, dialogando coletivamente, numa imersão na vida dos sujeitos coletivos, na perspectiva de compreender seus processos formativos, bem como sua trajetória de formação.

Numa perspectiva bakhtiniana, entendemos que os significados emergidos na roda nos ajudaram a desenhar novas histórias e aprendizagens em torno da formação desses sujeitos, proposta nessa roda em movimento. Destacamos, que com o roteiro previamente organizado (APÊNDICE G) realizamos este procedimento com os sujeitos coletivos do Setor de Educação do MST/ES.

Dando prosseguimento à roda de conversa, no tópico seguinte enfocamos as formas pelas quais realizamos este procedimento.

#### 4.3.3.1 Produção dos dados da roda de conversa

Em contato com o Setor de Educação do MST/ES nos encontros dos quais participamos em 2014 e 2015, falamos da nossa intencionalidade de pesquisa e apresentamos os procedimentos, que realizaríamos com os sujeitos coletivos que formam o Setor de Educação.

Desse modo, no mês de agosto de 2015, fomos convidadas por um representante do setor a participar da reunião do coletivo, e nessa possibilidade realizar a roda de conversa com estes sujeitos. Importante destacar que nosso procedimento fez parte

da pauta da reunião, num encontro que se iniciou às 09 da manhã com término às 16 horas, realizada na sede de uma cooperativa dos assentados no norte do Espírito Santo.

A realização da roda de conversa se deu pela apresentação do roteiro em que cada sujeito recebeu para poder acompanhar os temas, questões e acrescentarem o que não foi contemplado. Apresentamos como se daria esta conversa, ficando os sujeitos bem à vontade para conversarem sobre os itens destacados no roteiro. Pedimos a autorização para gravar (áudio) a conversa, que posteriormente seria transcrita.

Nesse momento apresentamos aos sujeitos os TCLE com todos os procedimentos da pesquisa, como forma de estarem à vontade em participar daquele momento. Num compromisso ético e responsável afirmamos a não identificação dos sujeitos, apenas as falas dos sujeitos coletivos do Setor de Educação que representamos ao longo da pesquisa com a sigla SE.

Ao longo de 56 minutos e 46 segundos realizamos a roda de conversa com 20 sujeitos que fazem parte do setor estadual de educação do MST/ES. Importante salientar que não estavam presentes nessa roda de conversa todos os sujeitos que fazem parte deste coletivo que, geralmente, agrega 23 participantes.

Realizamos a roda de conversa, e ao final deste procedimento, cada um respondeu a um questionário como forma de conhecermos o perfil dos sujeitos coletivos do setor de educação (APÊNDICE G). Contactamos por telefone e correio eletrônico três sujeitos que não puderam participar da roda de conversa, mas que fazem parte do setor para que os mesmos preenchessem o instrumento sobre o perfil do setor de educação. Os instrumentos foram preenchidos e retornados.

Ao conversamos sobre diversas questões que envolvem os educadores, a atuação em assentamentos e as lutas diante da atuação em um movimento social, num compromisso ético e de respeito aos participantes da pesquisa, apresentamos os princípios éticos no próximo tópico, compreendendo cada um como partícipe desse processo intenso de aprendizagem.

#### 4.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS

Ao nos propormos realizar esta pesquisa, tendo como princípio ético a relação de alteridade entre os sujeitos que dela participam, alicerçamo-nos sobre as normas de pesquisas com seres humanos, que no Brasil se concretiza a partir da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), ensejando a possibilidade de uma resolução específica para ciências sociais e humanas.<sup>28</sup> Guerriero e Minayo (2008) enfatizam que as normas sobre ética em pesquisa com seres humanos sintetizam o que determinada sociedade considera correto e justo, no sentido de os pesquisadores realizarem suas pesquisas embasadas pelas normas e pelo o comportamento dado num determinado momento histórico. “São exemplos de pesquisa em que não está em jogo estudar ou compreender o outro, mas sim estudar ou compreender um fenômeno ou acontecimento com o outro” (GERRIERO et al., 2008, p. 47).

Nesse intento, entendemos que a relação entre os sujeitos da pesquisa deve basear-se no respeito e alteridade, compreendendo esse percurso como um processo em construção. Construção essa alicerçada nos questionamentos, nas dúvidas, nas incertezas, nas possibilidades que podem emergir nessa relação de reciprocidade, em que a “[...] responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade” (GERALDI, 2010, p. 85).

Assim, ocupar esse espaço em que habitam esses sujeitos (jovens, adultos, crianças, educadores, movimentos sociais, etc.), ou seja, espaço permeado de diversas histórias requer um olhar atento e cuidadoso. Entendemos que, no compromisso com a pesquisa, “[...] não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo” (BAKHTIN, 2012, p. 23).

Desse modo, buscamos realizar a pesquisa com os sujeitos do campo, oriundos de assentamentos de Reforma Agrária, compreendendo estes sujeitos como participantes desse processo que propomos pesquisar. Isso implica sinalizar a necessidade de:

---

<sup>28</sup> Foi aprovado no dia 06 de abril de 2016 pelo Conselho Nacional de Saúde o texto da minuta da resolução que diz respeito à avaliação da Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

[...] reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos (BAKHTIN, 2012, p. 58, grifos do autor)

Nessa direção, “não se trata, obviamente, de uma recusa à teoria, mas da recusa de reduzir o ato singular às simplificações de um modelo teórico fechado em si mesmo” (GERALDI, 2010, p. 84).

Nesse sentido, Amorim (2003) destaca que a teoria se torna ética quando vira ato, e que

assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético [...], portanto, só há ética na dimensão do evento porque é no acontecimento que minha posição singular e única defronta-se com os outros singulares (2003, p. 16).

Assim, adentramos esse território compreendendo que “[...] não há ética sem arena e confronto de valores” (AMORIM, 2003, p. 25). A participação ativa na vida dos sujeitos do campo, por meio da observação participante, da roda de conversa com os educadores do setor de educação do MST, deve, ao nosso entender, ser abrangida como ato responsável, “compreender meu dever em relação a ele [...] o que pressupõe minha participação responsável, e não minha abstração” (BAKHTIN, 2012, p. 66). No sentido de compreender que:

Auto-reflexão e autêntico respeito pela alteridade formam como que um território no qual a pesquisa se instala e acontece. São elementos, por isso, que sugerem ou suscitam o conceito de ética como morada ou modo de habitar o mundo e, mais particularmente, o mundo da produção do conhecimento (GERRIERO *et.al*, 2008, p. 48).

Com esta intencionalidade, e na relação de responsabilidade perante os sujeitos da pesquisa, precisamos ter a compreensão de que os sujeitos estão/são:

[...] carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de histórias. As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar (GERALDI, 2010, p. 88-89).

Com ética e com responsabilidade, compreendemos que todos nós, sujeitos da pesquisa, aprendemos nesse processo; como nos afirma Freire (1976), todos nós temos conhecimentos, todos nós aprendemos sempre, em constante movimento de troca e de busca do conhecimento. Ninguém é possuidor do saber único, sabedor de tudo, todos nós sabemos alguma coisa. E mergulhamos nesse território imbricados de saberes e possibilidades, construídos juntos, com o outro, e não sobre/para o outro. “Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado [...]” (FREIRE, 1976, p. 53).

Nesse mote, entendemos que as pesquisas alicerçadas numa permanente reciprocidade e num ato responsável perante os sujeitos que participam desse processo “nos mostram que somente a atenção à alteridade pode reconstruir o nosso mundo da vida compartilhando as responsabilidades de nossas respostas ao nosso pertencimento ao humano em processo constante de se fazer” (GERALDI, 2010, p. 99).

No refazer constante e processual, entendemos como Freire que “não apenas temos histórias, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos” (2000, s/p), daí a necessidade da alteridade, do respeito, da ética diante da história que construímos junto com os outros ao longo da pesquisa. Portanto, nos encontros, muitas possibilidades emergiram, e voltando a Bakhtin (2011), entendemos que:

eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, p. 23).

Diante das questões éticas pelas quais delineamos o percurso desta pesquisa a partir do protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>29</sup>, enfatizamos que utilizamos o TCLE junto aos sujeitos participantes e que não faremos a identificação dos sujeitos e do município pesquisado (APÊNDICE C, E, H, I, J, K).

---

<sup>29</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o parecer número 1.379.992 em dezembro de 2015.

Assim, no capítulo que segue propomos a análise dos dados a partir da nossa participação e inserção no contexto selecionado para esta pesquisa. Compreendendo, pois nossa incompletude e inacabamento enquanto sujeitos que somos, mas num respeito e alteridade àqueles que nos ouviram, conversaram e se dispuseram a estar conosco nessa caminhada de pesquisa. São nossos olhares a partir dos olhares, dizeres, percursos e lutas de outros tantos, que na pauta da formação dos educadores e na luta pela EC em áreas de assentamentos no Espírito Santo se fizeram presentes, autores dessa nova empreitada.



## **CAPÍTULO 5: ANÁLISES DIALÓGICAS**

Na dialogia com os interlocutores que se dispuseram a estar conosco, retomamos aqui nossa intencionalidade de pesquisa, voltada a compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos do MST no Espírito Santo, dirigindo-nos à especificidade da EIC em área de assentamento. Assim, nos dirigimos aos sujeitos que elaboram políticas de formação continuada, conversando com o gestor da EC do município e também àqueles que estão diretamente envolvidos nessa temática, nesse caso, o Setor de Educação do MST e uma educadora responsável pelo trabalho educativo com as crianças na EIC.

Com um referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014), que sustenta nossa proposição de estabelecer uma relação de alteridade com os sujeitos, desenvolvemos análises que destacam os enunciados dos sujeitos que estiveram conosco nessa empreitada. Lembramos que não faremos a identificação dos sujeitos, respeitando a confidencialidade das pessoas envolvidas bem como o município em que realizamos a pesquisa. Para organizarmos o percurso de análise, estabelecemos três eixos de distribuição dos dados, observando que esses eixos precisam ser integrados para a compreensão das análises. No primeiro eixo reunimos os indicadores referentes ao perfil destes sujeitos coletivos com os quais estivemos nos encontros organizados pelo Setor de Educação do MST/ES, a formação continuada elencadas por eles quanto dos municípios em que atuam e as contribuições do Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária na sua prática profissional. Assim, apresentamos um panorama destes sujeitos que atuam em área de assentamentos no ES com destaque para as vivências formativas dos mesmos.

No segundo eixo, trazemos os indicadores referentes às pautas da EIC com os enunciados do Setor de Educação e da educadora, problematizando como tem se dado a formação no contexto do trabalho educativo encaminhado nos assentamentos.

No terceiro eixo trazemos as discussões acerca da EC no que concerne aos movimentos sociais, evidenciando as articulações destes com a municipalidade, na possibilidade de pensar em políticas articuladas em torno desta especificidade.

Por fim, trazemos nossas conclusões a partir da estadia com os sujeitos do campo, apresentando os aprendizados ao longo do processo de escuta, de observações, de conversas e de lutas. São aprendizados e reconhecimentos que nos percursos trilhados se tornaram essenciais para a constituição desta pesquisa.

Para desenvolver essa organização, passamos ao primeiro tópico em que apresentamos um panorama mais específico acerca dos sujeitos que atuam em assentamentos.

## 5.1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE ATUAM EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA COORDENADOS PELO MST NO ES

Compreendemos que a EC tem sido discutida em âmbito nacional pelos movimentos sociais, contando com a efetiva participação dos que estão diretamente envolvidos no processo educativo, os educadores que estão inseridos no dia-a-dia da efetivação dessa política pública.

Assim, pensar em propostas de formação continuada que estejam alicerçadas com a realidade do campo, faz-se necessária frente ao conceito de EC que defendemos (CALDART, 2012) e expresso ao longo deste trabalho.

Para tanto, ao tracejar os perfis dos educadores participantes do encontro, buscamos indicadores que informem quem são os educadores que atuam em assentamentos coordenados pelo MST/ES; Como foram formados; O que tem a dizer sobre as formações continuadas nos espaços em que atuam; O que tem a dizer sobre o encontro organizado pelo Setor de Educação do MST; Que contribuições eles atribuem a este encontro para com sua prática profissional.

De antemão, afirmamos que não pretendemos encontrar respostas prontas e acabadas. Na possibilidade da conversa, da troca, dos aprendizados possíveis, focalizamos os enunciados trazidos por esses educadores e também as impressões deixadas por eles em nossas vidas, e registradas em DC.

Desse modo, passamos a focar os indicadores do perfil destes sujeitos coletivos que atuam em assentamentos coordenados pelo MST no ES.

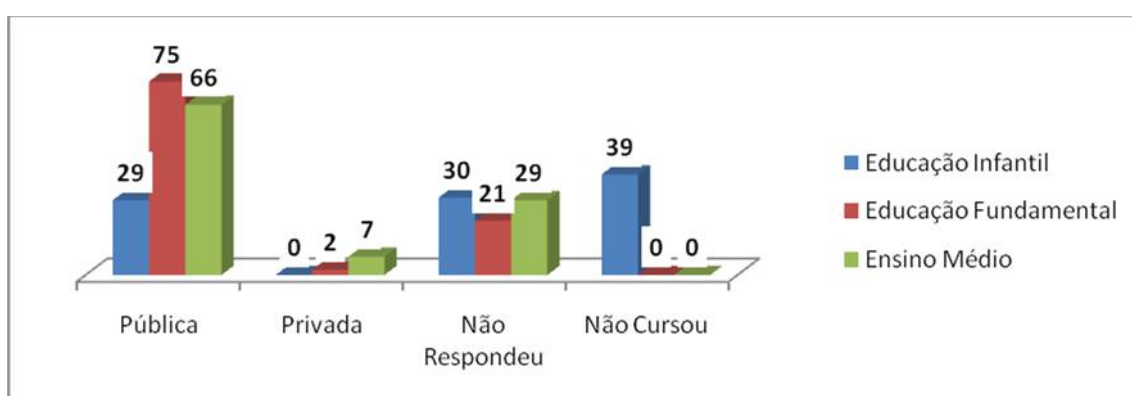
### 5.1.1 Perfil dos educadores que atuam em assentamentos coordenados pelo MST no ES

Movidas ao longo da nossa estada com os sujeitos que dispuseram a participar da pesquisa, acolhendo-nos para observação participante e, nesta, respondendo as questões do instrumento, compomos para este estudo, o perfil destes sujeitos. Tracejar este perfil pode-nos ajudar na configuração e reconhecimento dos educadores bem como do seu pertencimento para com a EC. Não temos a pretensão de “encaixar” as pessoas num determinado padrão figurativo de “eles possuem este perfil”, mas ao falar destes sujeitos, podemos a partir dos dados por eles enunciados ter uma maior proximidade com os educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária.

Conforme informamos, contamos com 98 respondentes ao instrumento aplicado no encontro de formação do MST. Desse quantitativo, Identificaram-se quanto do gênero masculino 24 educadores e feminino 69, para tanto, um número de 5 não responderam a essa questão. Assim, podemos afirmar que a grande maioria dos educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária são mulheres. Quanto a faixa etária, a totalidade dos sujeitos corresponde a uma faixa etária entre 26 e 52 anos de idade.

Quanto a escolaridade na educação básica apuramos o seguinte panorama:

Gráfico 6 – Escolaridade na Educação Básica dos Educadores



Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne à EI excluindo os que não responderam a esta questão (30), destaca-se que a maioria não teve acesso a esta etapa da educação (39), uma vez que o acesso na rede pública se mostrou restrito a um grupo menor (29). Com os

dados aventamos também que, provavelmente, aqueles que não responderam a este item podem não ter frequentado à EI.

Quanto ao Ensino Fundamental (EF), tiveram acesso na rede pública (75); na rede privada (2); e um número de (21) que não responderam a questão. Evidencia-se nesta etapa, uma efetiva inserção na rede pública.

No que concerne ao Ensino Médio (EM), freqüentaram esta etapa da educação em escola pública (66); na rede privada (7); e um número de (29) que optaram em não responder a questão. Aqui, destaca-se um número de (4) educadores que fizeram mais de um curso no ensino médio.

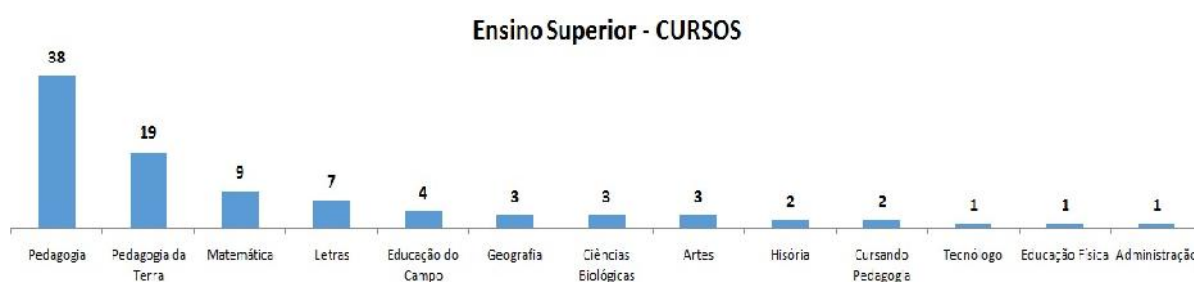
Enfatiza-se, portanto, que os sujeitos que atuam em assentamentos, em sua grande maioria cursaram a educação básica no sistema público de ensino.

No que concerne a trajetória de formação inicial, observamos a composição dos cursos superiores demarcando as escolhas nos percursos formativos.

Considerando os que marcaram esta opção, temos um número de 35 que cursaram o Ensino Superior (ES) em instituição pública, 31 em instituição privada. Destes, 16 assinalaram que fizeram o curso superior semi-presencial, 13 em curso a distância, 3 em curso presencial e 14 sujeitos não responderam a este detalhamento. Nessas opções assinaladas, temos alguns educadores que marcaram mais de um curso superior.

Em relação aos cursos realizados na formação inicial, percebemos que a maioria tem relação com a educação, em que 38 cursaram Pedagogia e 19 o curso Pedagogia da Terra, seguidos por outros cursos, conforme gráfico que segue:

Gráfico 7 – Cursos realizados na formação inicial dos educadores



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que 5 educadores não respondessem quanto ao curso superior que realizaram, podemos inferir a grande maioria participante dessa pesquisa possuem

graduação. São educadores que estão no campo, exercendo diversas funções nos espaços escolares, com a titulação mínima exigida conforme a legislação vigente:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No que concerne as habilitações, dos 66 respondentes a esta questão, 38 educadores assinalam que estão habilitados para atuar no EF, seguidos de 13 em Matemática, 6 na EI, 4 em língua portuguesa, seguidos de 1 em ciências naturais, 1 em supervisão, 1 em artes, 1 em educação física e 1 em história.

Esses dados demonstram que os educadores que atuam em assentamentos coordenados pelo MST no ES se inserem num conjunto de educadores que tiveram acesso à educação básica em sua grande maioria na rede pública, ainda que poucos tivessem o acesso a EI no início da trajetória de escolarização.

Assim, seguimos demarcando a formação continuada, buscando apreender através do nosso excedente de visão (Bakhtin, 2011) e no contato com estes outros, questões concernentes a formação continuada destes sujeitos.

### **5.1.2 A formação continuada a partir dos enunciados dos educadores**

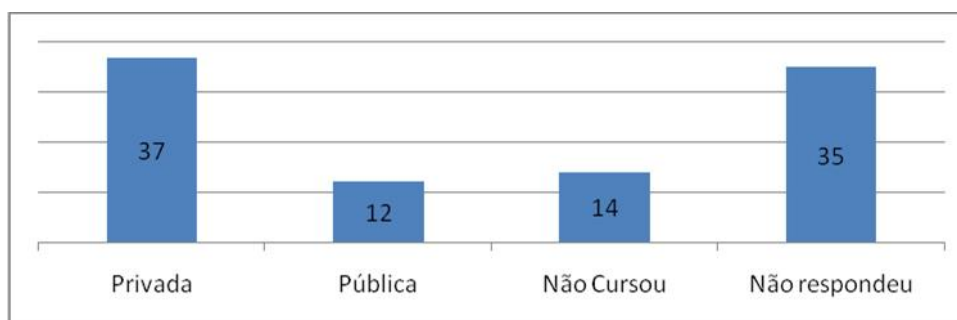
Compreendemos com Paulo Freire (2004) que a formação dos educadores se dá na vida, na luta, na práxis em que cada qual vai se inserindo e fazendo parte ao longo da vida.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, *da formação docente*, o da nossa inconclusão assumida (FREIRE, 2004, p. 63, grifo nosso).

Assim, buscamos nesse tópico, apreender como os educadores têm buscado a continuação da formação inicial e a caminhada que cada educador tem feito em busca da continuidade dos estudos, sejam eles acadêmicos, das lutas diárias em sala de aula, dos cursos de “aperfeiçoamento” e tantas outras formas de apreender e continuar aprendendo e ensinando.

Desse modo, buscamos abarcar como estes sujeitos têm chegado à pós-graduação e as buscas em torno dessa nova formação para o trabalho com a educação conforme gráfico que segue.

Gráfico 8 – Instituições em que realizaram a Pós-Graduação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar do grande número de educadores não responderem a questão acerca da pós-graduação, a maioria realizou estes cursos em instituições privadas, com destaque para 37 educadores; em instituições públicas 12 educadores e um número de 14 que não possuem pós-graduação. Na totalidade 42 assinalaram que possuem especialização e 1 possui mestrado.

As áreas temáticas em que estes cursos foram realizados são: gestão /administração com 15 marcações, pedagogia geral com 24 marcações, pedagógica para a EI com 2 marcações e questão agrária com 1 marcação.

Ressaltamos nesse percurso formativo as instituições em que estes educadores têm realizado os cursos de pós-graduação, com evidência para 24 instituições, entre públicas e privadas conforme tabela que segue:

Tabela 1 – Instituições Formadoras na Pós-Graduação

INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE EDUCADORES
UNIVEM	10
UFES	09
CASTELO BRANCO	04
MULTIVIX, FACULDADE VALE DO CRICARÉ, UNIVERSIDADE UBERABA, FACULDADE SÃO FRANCISCO.	03 em cada instituição
UVV, FACULDADE CÂNDIDO MENDES, FACULDADE JACAREPAGUÁ, UFSC, UFEM, UNB, FASE, UNIBE, FIOCRUZ, INTERLAGOS, INSTITUTO LEGO, UNILINHARES, UNIUBE, FACULDADE DA SERRA, UNESP, UFB, ÉCOLE.	1 a 2 educadores em cada instituição

Fonte: Elaborado pela autora

Fica evidente, portanto, que a grande maioria realizou formação em nível de pós-graduação nas redes privadas de ensino, diferente do que constatamos na educação básica. Esse dado nos possibilita considerar que o fato de no ES ter

apenas uma universidade pública federal ainda é reduzido o número de educadores do campo que chegam nesse espaço de formação, demandando cada vez mais vagas para que possam ocupar este espaço na busca pelo conhecimento e continuidade da formação. Assim, Paulo Freire (2004) tem afirmado que, “inconclusos somos nós, mulheres e homens [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2004, p. 60).

Quando enunciam sobre a formação continuada realizada nos municípios em que atuam, os educadores tem se manifestado de diferentes formas. De tal modo que buscamos organizar estas alternativas para que pudéssemos ter uma compreensão da complexidade das informações. Afirmamos que outras análises são possíveis, e que aqui, buscamos, através de nosso excedente de visão compreender esses processos a partir do que os 98 educadores têm destacado diante das opções mais assinaladas em cada alternativa. Também importante informar que os sujeitos participantes desta pesquisa estão inseridos em 11 municípios do ES com uma abrangência de 28 assentamentos.

Tabela 2 – Formação continuada nos municípios em que atuam

QUESTÃO	SEMPRE	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	NUNCA	NÃO SEI	NÃO SE APLICA	NÃO RESPONDEU	TOTAL
O município realiza formação continuada reunindo todos os educadores	11	3	<b>39</b>	19	9	7	10	98
O município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil	12	7	<b>31</b>	11	19	5	13	98
O município realiza formação continuada específica para a Educação do Campo	3	7	<b>34</b>	23	14	4	13	98
O município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil do Campo	2	2	20	<b>31</b>	19	8	16	98
A formação continuada realizada pelo município contribui com a sua prática pedagógica	12	11	<b>35</b>	13	7	9	11	98
Existe acompanhamento pedagógico de equipes da Secretaria de Educação ao seu trabalho	12	8	<b>44</b>	14	4	4	12	98
Existe acompanhamento pedagógico por profissionais da escola (diretor, pedagogo, coordenador)	<b>37</b>	11	27	7	4	5	7	98
Existe acompanhamento pedagógico de movimentos sociais ligados ao campo	<b>36</b>	11	33	6	1		11	98
A escola realiza formação continuada reunindo todos os seus educadores	<b>36</b>	17	27	5	0	0	13	98
A escola realiza formação continuada específica para a Educação do Campo	31	17	<b>32</b>	6	1	1	10	98
A escola realiza formação continuada específica para a Educação Infantil	8	7	<b>23</b>	<b>23</b>	11	8	18	98
A formação continuada realizada pela escola contribui com a sua prática pedagógica	<b>52</b>	16	16	4		3	7	98

Fonte: Elaborado pela autora

Ao visualizarmos as alternativas em que os educadores pudessem se manifestar acerca da formação continuada nos municípios em que atuam, temos um número de 52 educadores (53,06%) que consideram que a formação continuada realizada *pela escola* sempre contribui com a sua prática pedagógica. Esse dado indica que colocam a escola no centro do processo formativo, ou seja, as atividades que realizam nesses espaços com seus pares tem sido um instrumento importante acerca da formação no contexto do trabalho. Assim, entendemos que

cabe reconhecer as professoras [...] como protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos dos programas prontos de formação docente, sendo capazes de refletir sobre a sua prática educativa e de suscitar transformações necessárias para alcançar os objetivos propostos na educação [...] (COELHO, 2010, p. 47).

Outra questão que se aproxima desta, é que 35 (35,71%) educadores consideram que algumas vezes a formação continuada realizada *pelo município* contribui com a sua prática pedagógica. O que demonstra na maioria dos casos as formações realizadas pela própria escola tem maior proximidade com a realidade vivida por estes sujeitos. Assim,

Pensar a formação de professoras e professores em espaços de especificidades precisa ser com os sujeitos que a compõem, com suas histórias de vida, trajetórias e saberes, uma formação que valorize as realidades e necessidades do campo, as famílias, seus saberes [...] (LOVATTI, 2014, p. 68).

Essa relação com a prática vivida pelos educadores no processo de ensinar e aprender é destacado por Freire (2004) em que “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...] Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar* [...]” (p.72-73, grifo do autor).

E nessa constatação, também observamos quanto às opções assinaladas, que na sequência das questões mais destacadas, temos 44 educadores (44,89%) que consideram que *algumas vezes* existe acompanhamento pedagógico de equipes da Secretaria de Educação ao seu trabalho. Assim, Coelho (2010), tem afirmado em sua pesquisa que “[...] acompanhamento do trabalho pedagógico e das proposições formativas, oferecidas de forma pontual e sem nenhuma articulação com a realidade vivida” o que acaba sendo um fato a ser considerado em muitas escolas (p. 160).



Mesmo que seja enfatizado algumas vezes, afirmamos que este acompanhamento deve fazer parte da realidade, da vida da escola e da comunidade como um todo.

Na questão se o *município* realiza formação continuada reunindo todos os educadores, tivemos 39 (39,79%) que se manifestaram algumas vezes seguidas de 37 (37,75%) que assinalam que sempre existe acompanhamento pedagógico por profissionais da escola (diretor, pedagogo, coordenador). Fato que contribui na prática daqueles que atuam no chão da escola.

Quanto à existência de acompanhamento pedagógico de movimentos sociais ligados ao campo e em relação se a *escola* realiza formação continuada reunindo todos os seus educadores, a opção *sempre*, foi assinalada nas duas questões por 36 (36,73%) educadores. Assim, ao estarmos em contato com educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária, percebemos que ter acompanhamento por parte do movimento social é algo destacado como positivo ao encontro também da afirmação de que há espaço de formação entre todos os educadores que atuam na escola. Esta afirmação é expressa na fala da educadora que atua na EI, em que afirma que:

*Eu penso que esse é um ganho pra mim, na hora que a gente senta ali e que eu estou ouvindo o colega colocar determinado problema ou sugerir alguma coisa, estou aprendendo. Mesmo que seja da turma dela, entendeu, essa troca de experiência. Assim como eu ouço, eles também me ouvem e tenho a oportunidade de partilhar um pouquinho o que eu sei, e é aquela troca. Então pra mim esse é o ganho maior que às vezes em outras escolas não acontece. Pra mim enquanto profissional e enquanto ser humano isso me ajuda em todos os sentidos (EEI).*

Além disso, expresso pelo Setor de Educação do MST (SE), quando explicitam a atuação deste movimento social na pauta da educação em área de assentamento.

*[...] o movimento Sem Terra também sempre se preocupou em dar um direcionamento: o que está sendo ensinado, né? Qual é a educação que essas crianças assentadas vão estar recebendo [...] então o Setor de Educação ele vem pra coordenar um pouco essa educação que está sendo oferecida nas escolas (SE).*

Outros estudos têm concebido à escola como espaço privilegiado em que se dá a formação:

Ora, um lugar privilegiado da formação é cada escola, creche ou pré-escola, com grupos de discussão da prática, horários para estudo e leitura a fim de fortalecer cada unidade. Para tanto, se coloca como essencial formar equipes pedagógicas, concebidas como equipes de formação dos

profissionais das escolas, creches e pré-escolas” (CORSINO; NUNES; KRAMER, 2003, p. 289).

As Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) em seu parágrafo 2º em que afirma que:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p. 2).

Em outras questões específicas à EC, temos um número de 34 (34,69%) educadores que assinalam *algumas vezes* o município realiza formação continuada específica para a Educação do Campo e 23 (23,46%) apontam que o município *nunca* realiza esta formação específica. Ainda dentro desta área temática, dirigindo-nos para a especificidade da EI, temos 31(31,63%) educadores que dizem que município *nunca* realiza formação continuada específica para a EIC. Nessa seqüência quanto a EC temos 32 (32,65%) que marcaram que *algumas vezes* a escola realiza formação continuada específica para a Educação do Campo.

Assim, as prioridades em que os municípios têm feito em torno das pautas da educação para os sujeitos do campo, têm sido salientadas por Nunes e Corsino (2011) quando afirmam que “[...] muitos municípios procuraram delinear propostas, certamente baseados em suas convicções ideológicas em seus compromissos políticos e em suas condições econômicas, sociais e culturais” (NUNES; CORSINO, 2011, p. 338).

E nem sempre a EC tem sido pauta / proposta de escolha por seus administradores conforme destacado pelos educadores. E nessa conversa com os sujeitos que estão atuando no campo, percebemos que a opção *algumas vezes* e *nunca* são as mais destacadas em relação às opções anteriores a estas como *sempre* e *muitas vezes*. Diante dessa constatação, em que a EC tem sido pouco visibilizada nos contextos municipais, por outro lado, Paulo Freire (2004) tem conferido a escola e aos educadores a tarefa de lutar para que a educação seja de fato emancipadora, onde afirma que

[...] não é possível à escola, se, na verdade, *engajada na formação de educandos educadores*, alhear-se das condições sociais, culturais,

econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 2004, p. 68, grifo nosso).

É preciso, portanto, que os municípios busquem pensar uma formação que “[...] se constitui em uma dinâmica viva, tecida nas relações dialógicas vividas no exercício da profissão, articulada aos contextos” (LOVATTI, 2014, p. 37).

Na pauta da formação, que não se dá apartada da vida dos envolvidos no dia-a-dia da escola, no direito a formação continuada, no fazer-se educador, e

[...] na competência que se organiza politicamente que está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam *priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política* [...] (FREIRE, 2004, p. 72 grifo nosso).

Paulo Freire (2004) nos demonstra que aprendemos e ensinamos em todos os momentos da nossa vida. Nesse entendimento, passamos ao próximo tópico em que buscaremos elencar os aprendizados formativos ao longo do Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

### **5.1.3 O Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e as pautas da Educação do Campo**

*[...] os educadores vão chegando aos poucos, e de diversas formas (carona, carro próprio, motos, carros alugados, ônibus de linha e até mesmo a pé). Cada um traz consigo o kit militante (colchão, materiais de uso pessoal, prato, copo, ventilador, etc.). Neste primeiro momento é feita a organicidade do encontro ou auto-organização do encontro: ao chegarem, são credenciados, recebem pauta, jornal Sem Terra, e outros materiais, onde cada um recebe uma pulseirinha de variadas cores o que significa pertencer a um núcleo de base (NB). Cada NB é responsável por uma tarefa já organizada em um cartaz afixado na parede com as diversas atividades e os nomes dos respectivos NB'S, sempre um nome de educador, lutador, militante que será homenageado, por exemplo: NB Paulo Freire: servir o almoço, NB Maria Olinda: lavar a louça, e assim sucessivamente com todos os demais NB'S (DC,03/07/15).*

Percebemos que a auto-organização dos educadores ajuda na realização das tarefas e na responsabilidade de cada educador com o encontro e com o espaço coletivo. Todos são responsáveis para que tudo ocorra da melhor forma possível. Se um NB não lava a louça do café da manhã, isso compromete o café da tarde. Se outro NB não limpa os banheiros, compromete a higiene e limpeza do espaço. Assim, cada qual vai assumindo a responsabilidade e pertencimento ao encontro e ao coletivo, de forma que todos participam não só na plenária, mas dos demais

espaços organizados para a realização desta atividade, destacada na imagem que segue:

Imagem 2 – Cartaz da auto-organização dos educadores no Encontro Estadual

AUTO – ORGANIZAÇÃO				
TAREFAS	03/06	04/06	05/06	06/06
BANHEIROS DOS DORMITÓRIOS/MA e FE	PAULO FREIRE	MOISÉS PISTRAK	MARIA OLINDA	ROSELI NUNES
LOUÇA DO ALMOÇO	OLGA BENÁRIO	FLORESTAN FERNANDES	IRMÃ DOROTHY	KARL MARX
LOUÇA DO JANTAR	ANTON MAKARENKO	MARIA OLINDA	MADRE CRISTINA	MOISÉS PISTRAK
LIMPEZA DO PÁTIO	IRMÃ DOROTHY	PAULO FREIRE	ROSELI NUNES	FLORESTAN FERNANDES
SERVIR O ALMOÇO	MOISÉS PISTRAK	OLGA BENÁRIO	FLORESTAN FERNANDES	IRMÃ DOROTHY
SERVIR O JANTAR	MADRE CRISTINA	ROSELI NUNES	OLGA BENÁRIO	MARIA OLINDA
LIMPEZA DA PLENÁRIA	ROSELI NUNES	ANTON MAKARENKO	KARL MARX	MADRE CRISTINA
REFEITÓRIO/ CORREDOR	MARIA OLINDA	MADRE CRISTINA	PAULO FREIRE	ANTON MAKARENKO
BANHEIROS DA PLENÁRIA/MA e FE	FLORESTAN FERNANDES	KARL MARX	ANTON MAKARENKO	OLGA BENÁRIO
LOUÇA: CAFÉ DA MANHÃ E LANCHES	KARL MARX	IRMÃ DOROTHY	MOISÉS PISTRAK	PAULO FREIRE

A ORGANIZAÇÃO É A ORDEM QUE LIBERTA!

Como participamos de dois encontros ao longo de dois anos, buscamos trazer elementos que fomos registrando em DC a fim de compor as análises, a partir da compreensão dos acontecimentos vividos por estes sujeitos coletivos ao longo desta pesquisa. Dentre eles, destacamos o desafio e o compromisso de organizar esta atividade.

*A alimentação é trazida pelos educadores (aipim, abóbora, alface, couve e outros itens) que comemos de domingo a quarta-feira. Esta contribuição tanto com a alimentação quanto a contribuição financeira para custear materiais didáticos, aluguel de som, cadeiras, foram feitas por cada educador/a e aos participantes do encontro que quisessem/ pudessem contribuir. A formação vivenciada por estes educadores/as foram custeadas financeiramente por cada um deles [...] (DC, 14/09/2014).*

A partir da observação e participação nos encontros organizados pelo Setor de Educação do MST, podemos considerar que são espaços em que os educadores trocam experiências, discutem temas relacionados à realidade agrária, econômica e educacional. As pautas discutidas por este coletivo que atuam em assentamentos coordenados pelo MST, demonstram que a formação está atrelada a vida, ao dia-a-dia da sala de aula, que não se expressa pelas quatro paredes, mas na vida, na luta,

nas dificuldades de atuar e militar na EC. Reconhecemos a importância, evidenciada nos dados, de que os próprios educadores se colocam como protagonistas nesse processo buscando viabilizar as condições necessárias ao encaminhamento da formação. Ainda assim, também problematizamos esse contexto em que o processo de formação é organizado e financiado pelos próprios educadores do Movimento, chamando a atenção para a responsabilidade dos poderes públicos com os investimentos nos processos de formação continuada, conforme prevê os marcos legais da educação brasileira. Assim, nos parece que os dados assinalam dificuldades na parceria entre os distintos atores e instituições no que concerne a EIC e a formação dos educadores. De todo modo, importante reiterar a luta dos educadores, retomando os objetivos registros no folder de um desses encontros:

Compreender a Educação desenvolvida nos assentamentos do MST como um dos elementos para o fortalecimento do debate da Reforma Agrária Popular; Compreender os fundamentos político, pedagógico e filosófico da pedagogia do Movimento Sem Terra para o processo de formação dos camponeses; Refletir sobre o papel da educação no contexto histórico dos 30 anos do MST; Promover o intercâmbio entre as escolas e os educadores (MST, 2014).

Diante dos objetivos propostos ao encontro, percebemos ainda que a formação expressa por meio da cultura, das músicas, dos poemas, das místicas em que retratam o histórico de luta e resistência do Movimento por uma educação emancipadora, destacada em nossas observações:

*A mística de abertura. Retratando as conquistas dos 30 anos do MST e a luta por uma EC; resgate da cultura, da produção, lembrando as conquistas com os símbolos da luta (bandeira, facão, as crianças, a escola, os educadores) (DC, 15/09/14).*

*Participação das crianças, dos Sem Terrinha construindo o mapa da Brasil com tijolos e representando a construção da educação e do MST no Brasil (DC, 16/09/14).*

As formas pelas quais os educadores e as crianças participam no encontro nos direcionam a alguns movimentos que nos levam a perquirir tantos outros: se a organização e a contribuição financeira por parte dos educadores para garantirem a formação continuada não tem contribuído para que os municípios deixem essa tarefa a cargo do movimento do social; se a participação e a construção do encontro pelos próprios educadores constituem-se como espaço que fortalece a luta pela educação e a continuidade da luta do MST; se podemos considerar esses encontros como formação na e pela práxis que contribui na luta vivida diariamente nas escolas

em assentamentos; se os encontros possibilitam aos educadores pensarem sua práxis pedagógica frente às especificidades dos educadores do campo, das dificuldades, dos desafios colocados à escola do campo.

São perguntas que nos movem a ir construindo movimentos outros de discussão, de perguntas sem respostas, mas possíveis, nesse encontro com os outros, com os fazedores da EC em áreas de assentamento.

Nas diversas pautas, temos também observado a participação das crianças no encontro. Elas são organizadas na ciranda infantil sob a responsabilidade de educadores e de uma coordenação específica para a ciranda. Esta organização se dá previamente aos encontros, em que é encaminhado à coordenação o número de crianças que irá para a ciranda. As crianças estão inseridas nas místicas, nas apresentações culturais, e nas intervenções ao longo do encontro. Também participam das atividades internas realizadas na própria ciranda.

A participação das crianças nos espaços de formação do MST tem sido analisada por Arenhart (2003) quando salienta que,

Os “Sem Terrinha”, como as próprias crianças se denominam para marcar sua identidade de *ser criança sem-terra*, são, sobretudo, *crianças em movimento*, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir (p. 4, grifos do autor).

Nessa construção coletiva, trazemos as contribuições deste encontro, que é realizado anualmente, e a importância deste para a prática profissional, com destaque às questões mais assinaladas pelos educadores, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 – Contribuições do Encontro Estadual de Educadores do MST para a prática profissional.

<b>AVALIE AS CONTRIBUIÇÕES DO ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORES DO MST PARA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>MUITO</b>	<b>RAZOÁVEL</b>	<b>POUCO</b>	<b>NADA</b>	<b>NR</b>	<b>TOTAL</b>
Favorece a troca de experiências entre os educadores	<b>82</b>	11	1	0	4	98
Desenvolve estudo de temas relacionados à prática pedagógica	<b>76</b>	16	2	0	4	98
Estimula a apresentação de experiências inovadoras	<b>73</b>	16	3	0	6	98
Mobiliza o engajamento nas questões da Educação do Campo	<b>80</b>	10	1	0	7	98
Mobiliza o engajamento nas questões da Educação Infantil do Campo	<b>54</b>	21	11	3	9	98
Encaminha as discussões das pautas específicas das escolas dos assentamentos	<b>75</b>	15	2	0	6	98
Atualiza os educadores com informações e legislações recentes sobre a educação	<b>52</b>	33	4	0	9	98
Acolhe as sugestões dos educadores	<b>63</b>	22	5	0	8	98

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos enunciados dos educadores percebemos que em sua grande maioria enfatizam o encontro estadual como alicerce na contribuição da prática profissional, em que 82 (83,67%) afirmam que o encontro favorece a troca de experiências entre os educadores, 76 (77,55%) que o encontro desenvolve estudo de temas relacionados à prática pedagógica, 73 (74,48 %) que o encontro estimula a apresentação de experiências inovadoras , 80 (81,63%) que o encontro mobiliza o engajamento nas questões da Educação do Campo, 54 (55,10%) que o encontro mobiliza o engajamento nas questões da Educação Infantil do Campo, 75 (76,53%) que o encontro encaminha as discussões das pautas específicas das escolas dos assentamentos, 52 (53,06%) que o encontro atualiza os educadores com informações e legislações recentes sobre a educação, 63 (64,28%) que o encontro acolhe as sugestões dos educadores.

Na especificidade da EIC, cabe assinalar que na totalidade dos educadores participantes do Encontro Estadual, destacamos 14 sujeitos que trabalham na EIC, sendo 13 como educadores e 1 na função de diretor de instituição com atendimento à EIC. No que concerne a formação para o trabalho com as crianças, todos possuem formação mínima exigida. Ao assinalarem acerca das contribuições do encontro estadual 8 consideram que o encontro mobiliza muito o engajamento nas questões da EIC, em seguida 4 assinalam que essa contribuição se dá de forma razoável, e 1 que o encontro nada mobiliza na pauta da EIC e 1 que o encontro pouco mobiliza este engajamento na especificidade da EIC.

Nesse sentido, Arenhart (2003) tem afirmado que “[...] O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - tem clara intencionalidade pedagógica de modo a acionar um processo de formação humana aos sujeitos sem-terra [...]” (p.1).

Por ser um espaço de formação pensado e articulado pelos próprios sujeitos do campo, as pautas e temas retratam questões pertinentes a realidade dos camponeses e da EC. Assim, “ no contexto do MST, a importância da formação dos educadores tem sido reafirmada em suas diferentes ações, na busca de concretização de um projeto emancipatório [...]” (OLIVEIRA, 2005, s/p).

Também aprendemos a partir da participação nesses espaços de formação que,

Esses saberes e experiências requerem do Movimento exercitar a sua escuta, valorizar as experiências que vêm sendo produzidas, enfatizando o

protagonismo desses atores e autores na formulação de sua proposta inacabada de educação (OLIVEIRA, 2005, s/p).

Na perspectiva de compreender este espaço de formação atrelado ao vivido na prática por este coletivo, realçamos os temas discutidos nesses dois encontros:

*Reflexão e Contextualização da Pedagogia do Movimento dentro do processo de formação dos Camponeses; Apresentação Cultural das Escolas; A Educação no contexto histórico dos 30 anos do MST e o debate da Reforma Agrária Popular; Jornada Socialista: 30 anos do MST; Trabalho de Grupo: Discutir diretrizes de ações para o trabalho nos assentamentos a partir da temática estudada (DC, 17/09/14).*

*Conjuntura Estadual da Educação a partir de diferentes olhares; Diretrizes Estaduais das Escolas de Assentamento e Acampamentos; Reforma Agrária Popular: análise, balanço e perspectivas na conjuntura atual e papel da educação neste processo; Apresentação Cultural das Escolas; Apresentação das Experiências da Pedagogia do Movimento nas Escolas de Assentamento; Um olhar externo: Análise crítica e contribuições a partir das percepções do Encontro Estadual de Educadores (DC, 06/06/15).*

As temáticas discutidas nesses encontros expressam as pautas emergentes que estão sendo debatidas por todo o movimento ao longo dos 30 anos. Aos educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária discutir temas que envolvem diretamente às questões ligadas a terra, as condições de existência e sobrevivência na mesma se tornam essencial quanto ao pertencimento e continuidade da luta do MST. Assim, vimos que educação e luta pela terra e pela Reforma Agrária está associada a uma educação que tem “vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que está inserida a educação e as suas práticas” (COELHO, 2010, p. 45).

Dessa forma, é necessário pensar a EC e os espaços de formação em que “[...] a educação sobressai como uma das estratégias de confronto da realidade, destacando-se como agente de transformação na busca de um cenário social menos excludente” (GEBARA, 2004, p.16).

Nessa pauta, o Setor de Educação tem se posicionado frente ao encontro organizado pelo mesmo:

*[...] quando a gente tem os encontros estaduais, regionais, acho que um dos objetivos é assim, tentar dar unidade e ver o que nós estamos fazendo, dar unidade às nossas práticas, que formação nós estamos fazendo, como nós estamos fazendo. Então acho que [...] revisitando nossas práticas, o que nós realmente estamos fazendo lá. Porque como o setor é composto por educadores e muitas vezes não consegue dar esse acompanhamento mais direcionado nas escolas, o encontro tem esse papel, pra unificar um pouco*



*e ver o que nós estamos fazendo, o que nós temos de unidade, né, na proposta político-pedagógica, mesmo no plano de estudo, e no sentido de estar ali e jogar pra frente, ser perceptível, pro horizonte, lá na frente, que é o horizonte comum, não é cada escola pipocando de um jeito, mas é buscando essa unidade (SE).*

Destacamos as temáticas dos trabalhos apresentados pelos educadores, momento em que discutiam as práticas e dessa forma, trocavam experiências:

*A auto-organização nas escolas (vídeo destacando como as crianças são inseridas nos trabalhos na escola); Trabalho Prático – na escola e na família; Desenvolvimento do plano de estudo em turmas seriadas; Trabalho com o plano de estudo na EI e no EF; Trabalho de Conclusão de Curso e trabalho de conclusão dos anos iniciais; A prática da escola como forma de integração política e cultural entre escola e comunidade; Práticas culturais na integração com a comunidade (DC, 06/06/15).*

Também enfatizamos a mostra cultural realizada durante o encontro em homenagem aos 30 anos do MST, com destaque aos trabalhos realizados pelos educandos.

Imagem 3 – Mostra Cultural 30 anos do MST



Fonte: Acervo da autora.

Assim, o MST afirma que “nossa mais importante conquista foi a consciência dos trabalhadores do Movimento de que cabe a nós pensar qual educação queremos e para que ela serve [...]” (Jornal Sem Terra, 2015, p.3). Nessa perspectiva, o diálogo com as pautas da EC

[...] em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experiential”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 2013, p. 65).

Considerando que a formação igualmente se dá nos espaços de luta e não só nos encontros, também participamos e registramos as lutas efetivas travadas pelos educadores no ES ao longo desses dois anos de pesquisa. Dentre as mobilizações, eles ocuparam a Secretaria Estadual de Educação – SEDU, lutando junto a esse órgão pela aprovação das Diretrizes Estaduais das Escolas de Assentamentos e Acampamentos. Trata-se de um documento que tem a intencionalidade de consolidar a educação nessas áreas, garantindo as especificidades das escolas do campo e a pedagogia do Movimento, tema que tem sido discutido nos dois encontros que acompanhamos. Salientamos que não temos a finalidade de discutir tal documento nesta pesquisa, mas registrar a configuração atual de luta em que os educadores tem se debruçado nesse período. Registramos que até o final desta pesquisa o documento não havia sido aprovado pela SEDU, embora o Movimento tenha empreitado diferentes esforços para tal, como podemos ver na imagem 5.

Imagem 4 – Ocupação da Secretaria Estadual de Educação



Fonte: Autora e MST-ES.

Nas várias pautas em que esses sujeitos coletivos estão inseridos, salientamos que no segundo encontro estadual, o tema central se deu em torno da organização e preparação para o II ENERA realizado no mês de setembro em Brasília do qual tivemos a oportunidade de participar. Os educadores do ES levaram as experiências da EC para serem apresentadas e discutidas, trocando experiências que são desenvolvidas nas áreas do MST em todo o país. E assim, nessa troca, esses educadores, conservando a sua memória vão demonstrando “que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida” e resistência (BAKHTIN, 2014, p. 48).

Neste espaço, que teve como objetivo ser “um encontro de caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo” (ENERA, 2015) em que os educadores participaram e discutiram a trajetória dos 18 anos da consolidação da EC no Brasil, a partir do I ENERA, e traçando os próximos passos desta educação que está em disputa tanto ideológica quanto econômica. O II ENERA veio em um momento em que o país está delineando um formato de educação que não contempla as especificidades das pessoas, das regiões, dos diversos campos existentes no Brasil, conforme afirmado em seu documento final, que

É esta mesma lógica perversa de colocar tudo a serviço da reprodução do capital, que coloca a educação na mira dos empresários. Além do histórico objetivo de garantir a formação dos trabalhadores e trabalhadoras a serviço do lucro das empresas, agora fazem da educação um ramo de seus negócios e buscam assumir o controle político e pedagógico das escolas [...]. Primeiro, buscam demonstrar que a escola pública está em crise, que educandos e educandas não aprendem, professores e professoras não sabem ensinar e o sistema educacional não funciona. Depois, apresentam como alternativa que as escolas passem a funcionar de acordo com a lógica de trabalho e de gestão das empresas capitalistas. Isso significa o estabelecimento de metas a serem atingidas, controle externo do processo pedagógico, perda de autonomia do trabalho dos educadores e das educadoras, responsabilização individual pela aprendizagem dos educandos e educandas sob qualquer condição e currículos determinados em função da avaliação em larga escala. Defendem, que para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo recursos públicos para esta tarefa. No Brasil esses grandes grupos empresariais se organizam no “Movimento Todos pela Educação” (ENERA, 2015).

A defesa por uma educação pública também se fez presente nas mobilizações realizadas durante o encontro. Nas denúncias apresentadas ao MEC, o fechamento de mais de 37 mil escolas, a precarização do trabalho e a falta de infra-estrutura das escolas do campo foram alguns dos pontos denunciados ao longo da marcha

realizada em Brasília. Denunciaram ainda o uso indiscriminado de agrotóxicos e a devastação dos recursos naturais.

Imagem 5 – Participação dos Educadores no II ENERA



Fonte: Acervo da autora.

Nas idas e vindas, no percurso de estudo, lutas e confraternização, nas andanças junto aos educadores que atuam em áreas de assentamentos, percebemos que a educação não está desvinculada da materialidade da vida em todos os seus aspectos, culturais, religiosos, econômicos, políticos e sociais. Desse modo, apreendemos que, “viver significa participar [...] interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Nessa participação, não se dissocia escola, comunidade, vida coletiva, e muitas vezes a própria vida pessoal. São sujeitos que carregam consigo a amargura dos descasos sofridos no campo, mas não perdem a beleza da concretude da luta nos espaços e tempos da EC. Focalizamos que muito aprendemos e muito ainda há por aprender no fazer e refazer constante da educação em todas as suas possibilidades.

Desse modo, seguindo a arquitetura do nosso texto, buscamos enfatizar a EI nos territórios de assentamentos coordenados pelo MST no ES.

## 5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST-ES

Movidas pela temática que nos afeta e no bojo das discussões que abarcam a EC, buscamos focalizar a EI em áreas de assentamento, considerando as crianças como detentoras de direitos e nesse direito, a educação nos espaços em que habitam.

Ao discutirmos essa temática, e a partir dos critérios delineados para esta pesquisa, afirmamos não encontrar nenhuma instituição própria, exclusiva de EIC nesses territórios. Assim, discutiremos no tópico seguinte a institucionalidade e o atendimento às crianças que residem em assentamentos no ES, a partir dos dados encontrados. Também buscamos trazer as discussões acerca dessa temática por meio dos enunciados do Setor de Educação do MST- ES, e a EIC na perspectiva de uma educadora que atua nesta etapa da educação básica.

Entendemos que nossas análises, a partir do olhar, da fala, do gesto, da escuta dos outros, possibilita-nos também a olhar, a falar, a nos manifestar de diferentes maneiras, mas na compreensão que somos também parte do outro que nos constitui (Bakhtin, 2011), e nessa constituição, por meio da alteridade, do respeito ético buscamos adentrar estes espaços ocupados por tantos outros, aprender e sair quem sabe de outra forma, constituídos de outras maneiras.

### **5.2.1 Institucionalidade e atendimento das crianças em áreas de assentamento de Reforma Agrária**

Considerando o direito de todas às crianças à educação (Brasil, 1988, 1990, 1996), afirmamos que as que residem em territórios campestres ainda estão na invisibilidade no que concerne a este direito. Com isso, reiterar que *inclusive* as crianças campestres têm direito à educação pode parecer redundante, uma vez que estas estão inseridas no coletivo infantil com direito educacional, mas essa afirmação (ainda que redundante) tem se mostrado muito pertinente e necessária.

Nessa pauta, diante dos critérios estabelecidos para a pesquisa em que buscávamos pelos municípios do Estado que possuíssem seu sistema próprio de ensino e com atendimento à EIC em áreas de assentamento coordenado pelo MST, contabilizamos um total de 30 municípios (38,46%) com seus sistemas próprios de ensino (UNCME, 2015). A escolha desses municípios se justifica pela possibilidade

de que as discussões sobre os encaminhamentos referentes ao atendimento na EIC sejam pautados também no âmbito local. Em seguida, deste primeiro conjunto, identificamos aqueles que possuem assentamento de Reforma Agrária coordenados pelo MST, em que apuramos um total de 9 municípios. Por fim, selecionamos, dentre esses municípios, assentamentos coordenados pelo MST que possuem atendimento educacional as crianças em instituições próprias de EI (considerando prédio próprio para a instituição e atendimento na faixa da creche e da pré-escola).

Dado termos zerado o quantitativo no último critério, o reposicionamos para: destes, selecionar assentamentos com atendimento de EI. Com esse ajuste, chegamos a um total de 5 municípios, totalizando 10 assentamentos com oferta de atendimento na EIC. Com isso, foi possível avançar na pesquisa, chegando a uma instituição para a continuidade do estudo.

A partir desse levantamento e na dialogia com a constituição da institucionalidade da EIC, apresentamos os dados apurados, sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Indicadores do atendimento da Educação Infantil no recorte do estudo

ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ASSENTAMENTOS					
Município	Assentamento	Formas de identificar a Instituição	Nº de crianças na EIC	Faixa etária	Número de salas destinadas à Educação Infantil
1	A	EMP	9	3;5	1
2	B	EMEIEF	4	3;5	1
3	C	UPEM	26	3;4;5	2
	D	UPEM	17	3;4;5	1
	E	UPEM	37	3;4;5	2
4	F	CMEI	21	4;5	1
5	G	CEIM	17	4;5	1
	H	CEIM	15	4;5	1
	I	EMEIEF	35	4;5;6	2
	J	PEM	17	4;5	1

Fonte: Secretarias Municipais de Educação.

A observação dos indicadores possibilita indagar este atendimento, remetendo os questionamentos à discussão da institucionalidade da EIC, no bojo dos marcadores legais para o atendimento educacional às crianças pequenas (BRASIL, 2006; 2009; 2011). A questão da configuração das instituições se mostra uma questão complexa. Ainda que possamos aventar que instituições de EI abarquem (conjuntamente ou de modo separado) o atendimento de crianças na faixa da creche (0 a 3 anos) e da pré-

escola (4 a 6<sup>30</sup> anos) (BRASIL 2009), o que se observa é a composição de espectro ampliado de referências de identificação das instituições. Esse conjunto de formas de identificação das instituições pode indicar que essa configuração sugere circunscrever-se à primeira etapa da Educação Básica – com os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI ou CEIM) – ou associar-se à etapa seguinte – com as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). De todo modo, o fato de não termos localizado uma instituição exclusiva de EI indica que, a despeito das formas de nomear, sua estruturação está acoplada ao Ensino Fundamental no contexto pesquisado.

Aproximando desse contexto destacamos o exemplo de uma instituição identificada como Centro Municipal de Educação cuja materialidade se constitui como uma sala anexa à escola de ensino fundamental. Com isso, cabe marcar a aproximação da EI ao EF, tomando a análise das formas de identificação. Nessa proximidade, podem se constituir três formas.

Na primeira, assinalamos uma invisibilidade da EI, de modo que a unidade de ensino unidocente<sup>31</sup> ou pluridocente<sup>32</sup> também atende crianças na faixa etária de EI. Na segunda, marca-se a presença da EI, tendo sua sala (ainda que componente de uma instituição de EF), ganhando o nome próprio de Centro de Educação Infantil. Nesse caso sugere-se a existência de duas instituições, ainda que estejam acopladas, dividindo paredes. Na terceira, compõem-se uma instituição única, as EMEIEF, reconhecendo sua distribuição interna para o atendimento às distintas faixas etárias.

Assim, as diversas formas de nomear evidenciam e/ou denunciam as distintas maneiras de encaminhar o atendimento das crianças, repercutindo na configuração da institucionalidade da EI nesse contexto. Nesse movimento, não desconsideramos a importância e o reconhecimento das articulações que vão garantindo esse atendimento, muitas vezes decorrente de uma luta persistente. Sem desqualificar as energias dispensadas para mobilizar a presença, ainda que com precariedades, da EI em territórios campestres, é importante problematizarmos as formas de

---

<sup>30</sup> A Emenda Constitucional 59 de 2009 (BRASIL, 2009) determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março deverão ser matriculadas na EI.

<sup>31</sup> Instituição com única sala e/ou único professor.

<sup>32</sup> Instituição com mais de uma sala, geralmente com mais de um professor.

encaminhar a pauta da educação das crianças nesse contexto, uma vez que os estudos têm demonstrado que “no processo de regulamentação e implementação da educação infantil, tem-se observado uma dificuldade (ou mesmo rejeição) de incorporação das creches ao sistema de ensino, o que transparece em diversos indicadores [...]” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 18).

No âmbito do município em que realizamos a pesquisa, temos percebido as diversas maneiras de atendimento, o que é reafirmado pelo Gestor da Educação do Campo:

*[...] nas escolas multisseriadas também atendemos a EI, inclusive nós estamos trabalhando agora pra vê se a gente garante a resolução nº 2 que tem um parágrafo que diz que em hipótese alguma a EI deve estar junto com o fundamental [...]. Então nós vamos ter escolas multisseriadas aonde vai ter salas apenas de EI, então uma nova reorganização que nós estamos fazendo. Isso está sendo coordenado pelo setor de EC em diálogo com a inspeção, né (GEC).*

Reconhecemos a importância da integração da EI aos sistemas de ensino, constituindo-se como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2006). Contudo, a negociação dessa organicidade tem demonstrado que precisamos avançar para que este marco legal de fato se constitua numa política pública para todas as crianças. Se essa questão parece assolar o conjunto da EI, independente de sua particularidade de vinculação ao contexto do campo, outras questões ganham distinções nas formas de afetar os coletivos infantis. Por exemplo, são evidentes os avanços, nos últimos 30 anos, na pauta da educação das crianças pequenas, assumindo uma identidade educacional num processo de institucionalização que promoveu uma expansão considerável do atendimento. Mesmo assim, a grande maioria das crianças, especificamente as “[...] mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais”, não têm sido beneficiadas pelas conquistas advindas da legislação (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 74). Nesse confronto entre o legal e o real, demarca-se uma lógica “[...] de atendimento insuficiente e com seqüelas no que diz respeito a sua qualidade” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 20).

Nessa lógica, as análises das condições em que se dá o atendimento das crianças que residem em áreas rurais do país comumente informam que:

*[...] observamos de modo recorrente, que as condições de oferta de educação para as crianças de até 6 anos de idade residentes em área rural são as mais precárias que aquelas observadas em área urbana [...]. De fato,*



a lógica perversa da produção e sustentação de desigualdades faz convergir, para a criança de 0 a 6 anos de idade de área rural, particularmente se residente em localização diferenciada (assentamento ou quilombo), uma oferta reduzida associada a sua baixa qualidade (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 54).

Diante dessa configuração, não parece redundante reiterar que também as crianças do campo são sujeitos de direitos e, como tais, têm direito à educação. Também não se trata de desqualificar as conquistas legais, ainda que sua concretude se mostre com grandes fragilidades, uma vez que

A violação de direitos sociais põe em questão uma legislação avançada, mais ainda de baixa efetividade. Essa legislação, contudo, serve de instrumento de luta em favor das crianças como sujeitos de direito, e tem se materializado no campo sob várias perspectivas (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 418).

Os debates que se dirigem à institucionalidade do atendimento educacional “constituem-se palcos de encontros/confrontos de concepções diferentes, produzidas em lugares distintos e atendendo a interesses diversos” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 127).

*O que nós estamos querendo dizer agora, nós estamos querendo passar para uma fase, aonde nós vamos ampliar apenas o atendimento de salas na mesma instituição de EI, nós estamos ampliando, o atendimento, com essa nova discussão na garantia da resolução, né, nós estamos considerando como um avanço (GEC).*

As diversas possibilidades em que constituem esse direito ao acesso à educação, “indicadora de distintas opções que repercutem no impacto do atendimento e na organização das redes de ensino [...]” (CÔCO, 2015, p.151), têm nos levado a pautar a temática com vistas a fomentar este debate, que parece ter sido

[...] construído no embate entre a realidade plural, geralmente desigual, e os instrumentos legais conquistados e disponíveis para as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados de Reforma Agrária, trabalhadores sem-terra, quilombolas e caiçaras (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 418).

Para as crianças do campo, o que temos percebido é que “a desigualdade é uma faceta deste comum que partilham; a igualdade de direitos é o horizonte ético-social de transformação” que almejam (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 422).

Nesse quadro, a discussão da institucionalidade da EIC, focalizando a materialidade do atendimento no confronto com configuração das instituições, está implicada com a afirmação da sua identidade, uma vez que

[...] carrega possibilidades de condições estruturais que, por sua vez, são habitadas pelos sujeitos – adultos e crianças – que cotidianamente produzem a EI. Cabe assinalar que essa produção cotidiana da EI se efetiva fincada nas distintas comunidades. Aqui, abro um parêntese para relembrar a variedade dos contextos locais. Essa variedade das diferenciadas condições de investimento, [e atendimento] em função dos distintos posicionamentos dos municípios na captação e distribuição de recursos. Também está associada à caracterização típica de cada município, como organização da política local, elementos culturais marcantes da região, atuação dos movimentos sociais, etc. A variedade dos contextos locais, obviamente, ecoa na diversidade da EI (CÓCO, 2013, p. 191).

Nesta complexidade, a emergência de distintas iniciativas em resposta aos compromissos com a educação das crianças pequenas implica dois desafios simultâneos. Nas nuances dos contextos, reconhecer os esforços e a composição de alternativas em diálogo com as demandas próprias, ainda que se distingam das compreensões mais estabilizadas do que seja o atendimento e a configuração institucional, sobretudo as referências carregadas com a observação da EI na zona urbana. Um exemplo é a reorganização das faixas etárias, no interior da EI, de modo a constituir turmas com agrupamento de crianças com várias idades. Sem perder o compromisso com a promoção de processos educativos qualificados, essas experiências podem oferecer importantes informações sobre as possibilidades de mover conviviabilidades entre as crianças no desenvolvimento dos processos educativos institucionais. Com isso, não se deve enclausurar todas as experiências na discursividade da precariedade, invisibilizando outras proposições na negociação das possibilidades no delineamento da institucionalidade da EIC, e, simultaneamente, deve-se cuidar para não reunir na diversidade as experiências que marcam as precariedades a que são submetidas as crianças pequenas camponesas.

Enfim, as assertivas relativas à observação da precariedade precisam se constituir como componentes da luta por melhores condições, cuidando para não se prestarem ao enfraquecimento de propostas alternativas que respondem, com consistência, a demandas próprias de determinadas comunidades. Afinal, os indicadores muito tímidos de atendimento se revelam como um espaço que demanda atenção da busca por caminhos que possam responder ao direito à educação das crianças. Com os dados apresentados, uma indagação que emerge é

se é necessário, pertinente e/ou possível advogar uma instituição própria da EI para o atendimento às crianças do campo.

Na observação de um contexto que tem respondido com uma negativa a essa indagação, cabe questionar as alternativas propostas observando, em especial, seu diálogo com os elementos constituidores da identidade da EI (CERISARA; ROCHA; FILHO, 2007). Nesse diálogo, cabe indagar também se a institucionalidade da EIC depende de uma parceria com o Ensino Fundamental e, muito especialmente, como esta parceria vem se compondo nos cenários locais. Cabe observar as premissas, assinaladas na base legal do direito à Educação das crianças pequenas, de articulação entre a EI e o Ensino Fundamental, garantindo a continuidade do processo de desenvolvimento das crianças de modo a respeitar as especificidades etárias (BRASIL, 2009a). No que cabe ao atendimento, Silva (2013), afirma que,

[...] é preciso considerar que esta estratégia é apenas uma das formas de atendimento a essa faixa-etária, como proposta/tentativa de preencher as lacunas existentes em torno da problemática que envolve o atendimento educacional à criança pequena (p.31).

Cabe considerar a importância de marcar sua identidade, cuidando para não sucumbir a lógicas escolarizantes, de modo a, com sua presença, informar seus marcadores identitários situados nos eixos das interações e brincadeiras como orientadores do trabalho educativo com as crianças pequenas.

Assim, Barbosa et. al (2012); Freitas (2006) e Rocha; Hage (2010) têm evidenciado a negação do reconhecimento da diversidade e do direito, podendo levar essa negação também para a avaliação dos espaços em que as crianças do campo têm sido atendidas. São estudos que nos movem a investir para manter acesa a cadeia dialógica desta discussão no intuito de, fomentando o debate em curso, visibilizar as crianças nos espaços que a elas são ofertados para o atendimento educacional.

Com essa compreensão, perquirimos o tema da construção da institucionalidade da EIC, com atenção aos espaços vinculados ao atendimento das crianças, observando que os municípios – que são colocados, na relação com os outros entes federados, como responsáveis diretos pela oferta de EI – devem construir e manter espaços que respeitem as especificidades das crianças. A esse respeito, observamos que o direito de acesso à instituição de EI deve ser garantido na comunidade em que habitam (SILVA; LUZ, 2012). Entende-se que

[...] a localização, as estruturas físicas e a organização dos ambientes das instituições educacionais constituem-se em importante dimensão da qualidade da Educação Infantil [...]. A sua configuração pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças e as interações criança-criança e entre crianças e os adultos (SILVA; LUZ, 2012, p.189).

Nesse entendimento, Pasuch e Santos (2012, p. 117) questionam: “O que significa atender as crianças e à infância do campo respeitando seus espaços, tempos, organização de vida social? Que organização escolar própria poderá acolher as infâncias do campo?”. Essas são questões colocadas frente à observação das diversas formas propostas para o atendimento às crianças. Nessa pauta entendemos que

Estes e outros questionamentos serão necessários para que, no âmbito das políticas públicas, possamos cumprir com o dever de Estado no sentido de garantir o direito das crianças do campo de terem acesso com qualidade a instituições de Educação Infantil em espaços próximos de suas residências. Estas relações de proximidade são bastante significativas para a garantia de direitos de constituição de subjetividades de sujeitos do campo. Temos que lutar pela garantia de igualdade de oportunidades, de acessos que permitam às crianças do campo se constituírem como seres de relações significativas com seus espaços de convívio social e cultural. Negar este direito é negar a possibilidade de ser sujeito do campo, incorporando as suas lutas, as suas memórias, as suas valorizações identitárias (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 148-149).

No que concerne ao reconhecimento do direito ao atendimento educacional, temos visto que as crianças residentes das áreas rurais do país, ainda que tenham acesso às instituições, ele se dá de forma precarizada e muitas vezes descontextualizada, em função de um transporte para outra comunidade, geralmente em área urbana, o que acaba garantindo o direito ao acesso, mas não garantindo a qualidade de atendimento, nos termos do reconhecimento da especificidade da EIC.

Enfim, trazemos questões complexas, que convocam a consideração de várias ordens, permitindo compor diversos caminhos para as reflexões. Caminhos que, de maneira geral, não se apartam das questões ligadas a formação dos educadores. Assim, passamos ao próximo tópico em que trazemos os enunciados do Setor de Educação do MST-ES na pauta da EIC.

### 5.3 O SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST-ES E A EIC: PERCURSOS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Nas caminhadas percorridas ao longo da nossa pesquisa, pudemos conversar com os sujeitos coletivos que compõem o Setor Estadual de Educação do MST no ES. Numa roda de conversa composta de homens e mulheres que atuam em assentamentos, conversamos sobre educação, militância, formação, terra, escola, crianças, famílias, MST, desafios, conquistas, lutas. Enfim, são palavras, que num conjunto formam trajetórias de sujeitos que vivem, atuam, trabalham em territórios habitados também por homens, mulheres, crianças que moram, vivem e sobrevivem do trabalho, das festanças, da produção, das dificuldades, das lutas que travam a cada dia para viverem e permanecerem na terra. Nas palavras possíveis, apreendemos com Bakhtin (2011) que

[...] para mim, minha palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência; é por isso que nenhum ato pode dar acabamento à própria vida, pois ele a vincula à infinitude aberta do acontecimento da existência (BAKHTIN, 2011, p. 132).

E no ato de existir, “realizamos a roda de conversa em meio à reunião do setor, já que esta também era um ponto de pauta” (DC, 11/08/14), o que chamou atenção, uma vez que não foi destinado um “tempinho” para conversar com a pesquisadora, mas fomos inseridas na pauta da reunião, o que nos permitiu acompanhar do início ao fim e perceber a importância dada por este coletivo à nossa presença naquele momento. Nas dialogias possíveis, e nesse ato singular e único, destacaremos quem são esses sujeitos coletivos que lutam pela EC no território capixaba.

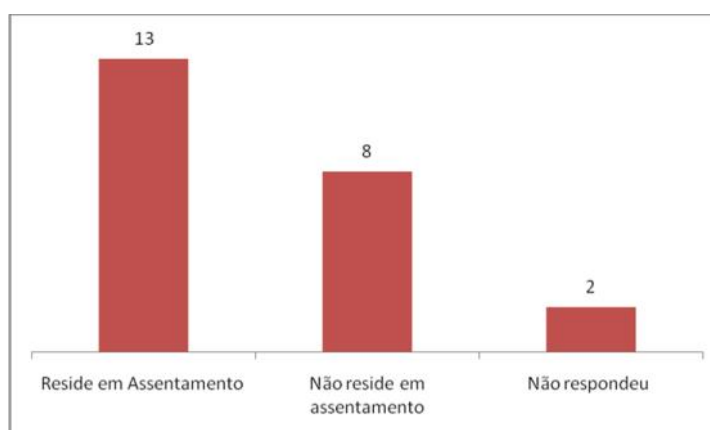
#### 5.3.1 Os sujeitos do Setor de Educação do MST no ES

*[...] o Movimento tem um setor de educação específico porque tem nos seus princípios a divisão de tarefas, e aí tem os setores organizados, e a educação é um desses setores que dá conta de pensar especificamente a educação [...]. Depois, o princípio do coletivo, né, o setor de educação tem esse princípio, o princípio da coletividade, não é uma pessoa que vai pensar a educação, mas tem um coletivo que tem o papel de estar debatendo, já que a educação é uma ação complexa, né que envolve diferentes dimensões. Então essa educação não pode ser resultado do pensamento de uma pessoa, ela tem que representar o pensamento de uma coletividade que tem um objetivo em comum (SE).*

Atualmente o Setor de Educação do MST-ES é composto por 23 sujeitos, sendo 14 mulheres e 9 homens numa faixa etária de 35 a 43 anos de idade que atuam em escolas de assentamentos e ajudam na organicidade e coordenação da educação nesses territórios. “Entendemos que é obrigação do Estado garantir o acesso à escola, mas são os trabalhadores que devem assumir a responsabilidade pela própria educação [...]” (Jornal Sem Terra, 2015, p.3), e no ES o setor tem buscado garantir, ainda que com dificuldades o acompanhamento às escolas de assentamentos.

Na configuração dos sujeitos do setor de educação, temos na condição de assentado 10 sujeitos, 11 estão na condição de não assentados e 2 assinalaram outra condição. Destacamos que os que assinalam não ser assentados ou outra condição podem residir com pais ou parentes em assentamentos. No gráfico seguinte, destacamos a moradia dos sujeitos.

Gráfico 9 – Local de residência



Fonte: Elaborado pela autora.

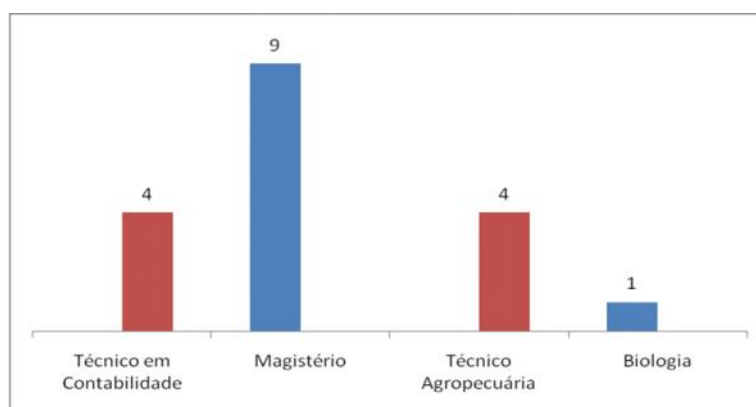
Compreendemos que “o fato de morar no campo assinala um pertencimento e vinculação ao lugar, que se agrega ao conhecimento do contexto, e naturalidade ao lidar com os processos culturais das comunidades (LOVATTI, 2014, p. 102).

Assim, esses educadores “[...] ao partilhar histórias pessoais, experiências profissionais, inquietações e perspectivas vinculadas à profissão docente” (COELHO, 2010, p. 140) mobiliza um conjunto de elementos que também se vinculam à vida pessoal e coletiva, que abarca tão logo a vida profissional.

Na trajetória de escolaridade desses sujeitos, temos os seguintes dados: Não cursaram a EI (8); Cursou a EI em escola pública (10); Não respondeu (5). Quanto

aos que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública (19); Em escola privada (1); Não respondeu (3); Já no Ensino Médio, cursaram em escola pública (18); em escola privada (2); Não responderam (3). No que concerne aos cursos nesta etapa da educação básica, considerando os que assinalaram esta questão, temos uma inserção ainda que no ensino médio para com a área da educação, com destaque para o curso de magistério, conforme gráfico abaixo:

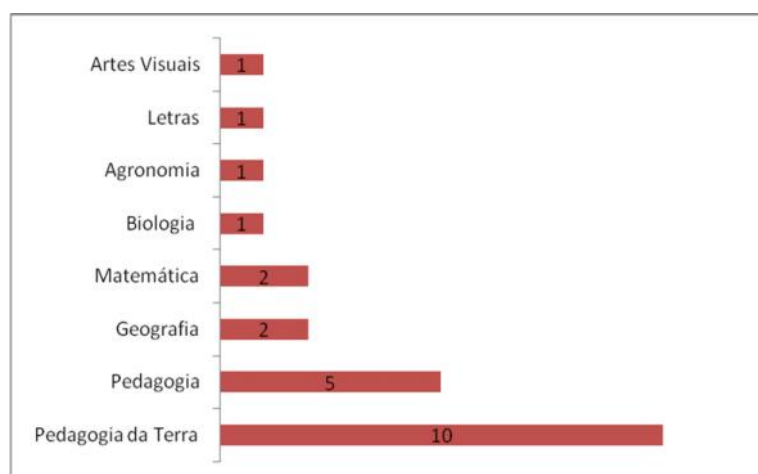
Gráfico 10 – Cursos no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao adentrarmos a formação no Ensino Superior, temos um número de 17 sujeitos que cursaram em universidade pública e 5 em instituição privada e 1 não respondente. Quanto ao tipo de graduação, 18 fizeram licenciatura e 3 bacharelado. Também é preciso considerar que alguns educadores fizeram mais de um curso superior.

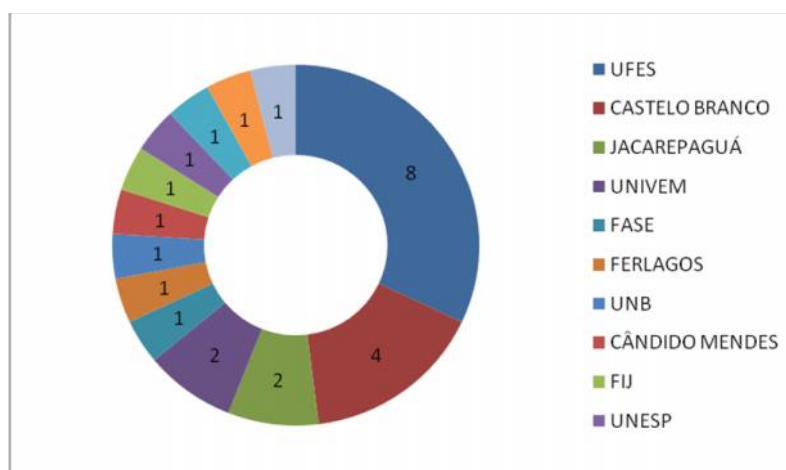
Gráfico 11 – Cursos na Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne a formação continuada, realizaram curso de pós-graduação em instituição pública (6); em instituição privada (14); não cursou (2); não respondeu (1). Quanto ao tipo de curso, apuramos indicadores de realização de pós em nível de especialização (20) e de mestrado (4). Também é preciso considerar que alguns educadores possuem mais de uma pós-graduação. Quando analisamos as instituições formadoras, temos o seguinte panorama:

Gráfico 12 – Instituições formadora na Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às formações e as instituições buscadas pelos educadores para continuidade da formação, destacamos um conjunto ampliado de temáticas dos trabalhos concluídos na Pós-Graduação que, de maneira geral, estão vinculados aos contextos de atuação dos educadores<sup>33</sup>.

A partir das temáticas elencadas nos trabalhos realizados na pós-graduação, podemos inferir que estão imbricados com a realidade em que cada educador está

<sup>33</sup> Projeto Político Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola; Modelagem em matemática; Educação em áreas de assentamento; O português para seus usuários; Pedagogia do Movimento em áreas de Reforma Agrária MST-ES; O papel dos educadores da EEEF "Margem do Itauninhas" na formação dos militantes; Alfabetização: A pedagogia da avaliação no contexto da EC; Gestão da Educação: A escola do assentamento: um olhar sobre a EC; A matemática do cotidiano: uma ferramenta de construção do conhecimento matemático a partir da realidade camponesa; A escola do assentamento: paradigmas do processo de ensino-aprendizagem e a contribuição da Psicopedagogia para interpretar o fenômeno pedagógico; Educação Ambiental e EC na formação de novas racionalidades; EC e desenvolvimento sócio-econômico de São Mateus; As dificuldades da aprendizagem de leitura e escrita do aluno "Z" da EEEF Córrego do Cedro; O processo de educação no assentamento Castro Alves; Agroecologia; Os sujeitos da EJA no assentamento Francisco Domingos Ramos; Relação família e escola; O trabalho como princípio educativo; EEEF Prática para o fortalecimento da EC/ Fotografia: elemento potencial na aprendizagem; A influência de uma alimentação saudável na dieta humana; Gestão escolar nas escolas de assentamento; As práticas pedagógicas; Educação do Campo; A importância da prática pedagógica nas escolas de assentamento; A trajetória de lutas e conquistas da EEEF 27 de outubro; A territorialização da cana de açúcar no município de Conceição da Barra.



inserido. Quando buscamos estudar, conhecer, aprender a partir da nossa realidade, do espaço em que vivemos e atuamos, numa “[...] prática docente crítica, [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p. 44) temos a possibilidade de conhecer, aprender e ensinar. Com Paulo Freire (2004) compreendemos que

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 2004, p. 59).

Os educadores, quando enfatizam estas temáticas, persistem numa formação que segundo Paulo Freire (2004) traz a

[...] importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico dessa influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 2004, p.134).

Nessa dialogia entre uma formação que não está apartada da vida profissional, os educadores ainda que em sua grande maioria tenha buscado a pós-graduação em instituições privadas, localizadas nos municípios em que moram, ou mais próximos à sua residência, não tem deixado de ir à busca do conhecimento “[...] mobilizada por uma perspectiva de desenvolvimento alicerçada pelo direito de pensar e construir cultura, identidade e história a partir do seu próprio lugar” (PAMPHYLIO, 2011, p.30).

A partir da formação inicial e continuada, destacamos a atuação profissional dos educadores e as respectivas etapas na educação básica: atua na EI (1); no EF de 1º ao 5º ano (6); EF do 6º ao 9º ano (17); na função de coordenação (1); gestão pedagógica (1); EJA (2); e na função de pedagogo (2). Importante considerar que alguns educadores atuam em mais de uma etapa da educação básica.

Ao apresentarmos a formação dos sujeitos que fazem parte do Setor de educação do MST e ancorados no referencial bakhtiniano, compreendemos que “a formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico” (BAKHTIN, 2011, p. 221). Tendo, pois este entendimento, e com a intencionalidade de discutir a EIC no âmbito do setor de educação, passamos a compor nas linhas seguintes os enunciados dos educadores acerca desta temática.

### 5.3.2 EIC a partir dos enunciados do Setor de Educação do MST: percursos, conquistas e desafios

O direito a educação a todas as crianças, já foi afirmado anteriormente no que concernem as legislações e também à luta dos movimentos sociais para que o mesmo se efetive nos espaços públicos.

No MST, a organização em setores contribui na divisão de tarefas e na organicidade do movimento. São setores de cultura, produção, saúde, gênero, educação e outros. Considerando a pluralidade de vozes (Bakhtin, 2011) que ressoam as nossas análises, buscamos trazer as pautas da EIC na especificidade deste setor, a fim de nos ajudar a compreender como as crianças têm sido discutidas nesse espaço importante que articula a educação dentro deste movimento social. Em nossas conversas o setor de educação, tem manifestado que:

*[...] a educação infantil está ainda nesse campo dos desafios. [...] Os desafios que estão sendo colocados pra nós enquanto setor e então eu acho que enquanto direção quando se pensa na educação infantil é a proposta enquanto movimento, não esse olhar para a educação infantil só na questão da escolarização, mas da formação humana dessas crianças, no caso das cirandas infantis, que se dá também a participação da educação infantil nos momentos de formação política, nos encontros do movimento, e nesses espaços, é um desafio pra nós quando se pensa, quando vai para um encontro ter esse olhar para as cirandas (SE).*

A maneira em que a EI tem sido enfatizada pelo Setor de Educação, se dá num contexto de desafios. A EI é afirmada pelo setor de educação enquanto ciranda infantil, no seu aspecto político-pedagógico de formação das crianças e nos espaços de formação do MST. Bihain (2001) afirma que,

*A ciranda infantil [...] surgiu da necessidade gerada em razão do grande número de crianças pequenas nos encontros de formação dos adultos do MST e por já haver o entendimento de que os processos educativos, a rotina diária, os tempos e os espaços, precisavam ser garantidos para as crianças que vinham acompanhando suas mães (p.35).*

No que concerne aos enunciados do Setor de Educação ele tem se posicionado de forma a entender a EI como sustentação da luta do MST:

*[...] a educação infantil ele é a base, então por isso que é importante a gente pensar uma educação infantil diferenciada que tenha esse caráter de ciranda infantil, né. Esse caráter mesmo de que a escola tem que estar ali naquele ambiente que vai desde o início aprender a valorizar o ser humano,*

*ter esse sentido de pertença, de valorização da luta, do outro, ao movimento (SE).*

No que diz respeito ao direito das crianças à EI, o Setor tem afirmado que:

*é preciso destacar que ainda nós temos vários assentamentos, considerado baixo número de estudantes que ainda não tem educação infantil, ou seja [...] está sendo negado uma coisa que é de direito e nós temos vários assentamentos nessa situação, e o campo como um todo, né (SE).*

No bojo das pautas em que o setor tem se debruçado, entendemos que,

Embora haja diversidade dentro do próprio MST, é possível perceber alguns elementos comuns na constituição das experiências sócio-culturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra. Elementos como, a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem a classe trabalhadora e fazerem parte do MST. Considero que esse último elemento talvez seja o que mais as identifica enquanto coletividade e mais as diferencia em relação às outras crianças – que também vivem no meio rural e da mesma forma pertencem à classe trabalhadora (ARENHART, 2003, p. 4).

Assim, o Setor de educação tem compreendido a EI como direito, mas, sobretudo no âmbito de as crianças viverem suas infâncias no campo, como forma de ter identidade, pertencimento a organização. O setor salienta que,

*A educação infantil ela é muito importante nesse processo da formação da identidade [se referindo à identidade do Movimento] quando a criança chega, vai para as escolas de referencia que nós temos de 1ª ao 5º que não passou pelo processo de educação infantil, ela vai com muito, é... não está vinculada a nenhum projeto, a nenhuma identidade. Quando a educação infantil já faz um trabalho inicial com as crianças [...] a criança chega no 1º ano já organicamente sabendo da auto-organização, das palavras de ordem, da identidade Sem Terrinha. Então para nós, para o fortalecimento da luta, e a continuidade do trabalho é muito importante [...] eles carregam já a identidade, uma bandeira de luta [...] Então eu acho que isso é muito importante, a educação infantil, ou seja, o assentamento que não tem a educação infantil organizada, a gente percebe um vazio aí no 1º ano dentro da própria organicidade e de compreender o processo da luta pela terra do assentamento (SE).*

Assim, quando tematizam as crianças, abordam questões relacionadas ao pertencimento à organização, as formas de luta, de organicidade, o que nos direciona a uma educação vinculada a terra, ao espaço em que vivem. A EI assim tem sido afirmada como uma etapa da educação básica em que as crianças conhecem a história do território em que habitam os processos de conquista da terra, as lutas travadas por seus pais e do movimento do qual fazem parte.

O setor tem compreendido a EI como um espaço de formação da identidade das crianças na relação com a luta pela terra e pela continuidade da luta do MST. Na dialogia com as demandas do movimento, cabe marcar também a identidade da EI, por considerar as demandas das crianças e a importância delas no sustento e continuidade da luta uma vez que também chamam para si as demandas próprias das crianças, conforme enfatizado pelo Setor de Educação quando destacam a mobilização das crianças a partir do Encontro dos Sem Terrinha. No que concerne a centralidade das crianças ao processo educativo e formativo, trazemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2009) em que considera:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Também se manifestam frente às contradições dentro do próprio setor, quando da organização dos espaços de formação que contemple a participação das crianças.

*Teve alguns momentos aí do movimento que não só a nível de estado mas também a nível nacional [...] estávamos avançando quando se olhava para a educação infantil e nesse momento nós estamos com essa dificuldade que é visível quando a gente, nos nossos encontros, quando vai-se planejar um encontro, faz de tudo pra não levar criança. Olha a contradição, pra nós é contradição que dentro dos nossos princípios é que nos espaços de formação política a criança está presente, desde a ocupação da terra, quem estava presente, as mulheres, as crianças. Então houve uma participação coletiva e a gente tem esses desafios de incluir a educação infantil nesses espaços importantes, não só na formação escolar [...] mas precisamos avançar neste espaço mais político na questão da formação da própria organização na educação infantil e em outros espaços (SE).*

Também enfatizam a importância dos encontros de formação para as crianças,

*Assim como nós realizamos o encontro estadual de educadores que é pra discutir a educação nas áreas de assentamento, também nós temos os encontros dos Sem Terrinha, né, então isso pra nós é um ponto muito positivo porque a criança ela sai do seu espaço escolar e vai conhecer outros espaços, né, então nós já estamos formando essas crianças, a questão política, pedagógica (SE).*

Ao se referir à formação das crianças Sem Terra, o Setor vai ao encontro da afirmação de ARENHART (2003) em que destaca:

Talvez pelo fato de a aprendizagem da *luta* se dar pela própria experiência de estar *em movimento*, as crianças já se sentem capazes de erguer suas próprias bandeiras, marchar em fila, gritar forte, organizarem-se com autonomia e negociarem com a coragem de um “Sem Terra”. Por isso, são

crianças cidadãs, são “Sem Terrinha” que se educam lutando, sem, contudo, deixarem de ser crianças (ARENHART, 2003, p.12, grifos da autora).

Quando analisamos as lutas travadas por este coletivo, percebemos que a EI se dá no conjunto das pautas da educação, conforme enfatizam abaixo:

*Num primeiro momento a luta maior é pela escola no assentamento e aí há um envolvimento muito grande das famílias. Hoje a luta por escola ainda continua, mas existe um outro enfrentamento aí que é a disputa pelo projeto de educação. Então talvez a luta por escola ela ficou menos destacada mas a luta pelo projeto de educação está muito mais acirrada, e é justamente a luta pelo projeto de educação que é um grande desafio, porque ela muitas vezes, ela não aparece muito claro e aí uma parte das pessoas não dá conta dessa luta pelo projeto de educação. [...] a luta pela educação infantil no assentamento ela existe, é um desafio, mas a luta pelo projeto de educação na educação infantil ela é muito mais desafiadora ainda, né, muito mais acirrada, porque como ela é municipal aí você tem um trabalho diferente e em diferentes locais, porque o assentamento ele tem essa clareza aí pra poder empreender essa luta localmente (SE).*

Nessa perspectiva, o setor tem pontuado acerca da dificuldade em articular a educação na esfera dos municípios, uma vez que cada municipalidade tem uma forma diferente de organização, e muitas vezes, acompanhar estas variadas maneiras de organização da educação, tem sido um desafio para este coletivo, no que diz respeito à própria conquista de escolas, contratação de professores, acompanhamento pedagógico, infra-estrutura, entre outras. Assim, Velloso (2008) salienta que

O atendimento realizado pelos municípios apresenta problemas de natureza diversa, que vão desde a infra-estrutura dos espaços até o tipo de atividade disponibilizada [...] As necessidades da criança como sujeito de direitos não estão na fundamentação do atendimento oferecido pelos municípios (VELLOSO, 2008, p.153)

Mesmo com essa dificuldade, destacamos algumas conquistas, fruto da luta dos educadores e da comunidade assentada, em que é importante

[...] demarcamos que o MST vem, gradativamente, conquistando o direito à educação infantil, pois, a partir do ano 2000, foram criados 17 (dezessete) centros/turmas de educação infantil em áreas de Assentamentos. Em contraponto a essa conquista [...] em função da municipalização/nucleação, a Secretaria Estadual e/ou Municipais fecharam seis escolas em Assentamentos do MST no estado do Espírito Santo (FRANÇA, 2013, p. 91).

No bojo das lutas e das conquistas, e nessa organização acerca do atendimento a EI no município pesquisado, o Setor tem ressaltado que tem sido constante a

cobrança e pressão da comunidade para que o direito a educação seja garantido com qualidade e, para, além disso, “[...] assegurar não só o ingresso das crianças, mas também a oferta de condições dignas e igualdade de tempo de permanência na escola para todos” (OLIVEIRA, 2009, p.103).

*No [nome do assentamento] só começou a funcionar [o atendimento as crianças] depois de uma conversa, um debate muito grande da comunidade com a prefeitura e mesmo assim, o comprometimento da prefeitura foi simplesmente um educador e três paredes que está funcionando até hoje lá, né. O telhado, se você levantar a mão você bate a mão no telhado. Na época o prefeito alegou que não tinha condições de manter, de organizar um prédio para que funcionasse a educação infantil. Então foi equipado, com três paredes ao prédio que já existia da secretaria estadual e a partir daí então que começou a ter, a oferecer atendimento as crianças. O CEIM [nome do assentamento] também funcionava em salas doadas né, da comunidade e depois de muita conversa [ênfase no muita!] fizeram um prédio novo, porém inacabado que atende as crianças da educação infantil (SE).*

As questões que ressoam também na EIC são afirmadas pelo setor, uma vez que

*[...] algo que me incomoda no campo é o empresariamento da educação né, parece que a educação infantil não está dando lucro. Porque essa discussão? [...] como a educação infantil ela não exerce o quantitativo de notas, né, o coeficiente aí parece que ela fica em segundo plano [...]. Então parece que a educação infantil não é prioridade, né. E do campo, ainda fica em segundo plano dentro dessa não prioridade (SE).*

Esse dado de não prioridade acerca da EIC, tem demarcado a forma como a educação tem sido gestada para o campo como um todo:

Nota-se no campo uma tendência a uma política privada nos últimos anos. A nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, adolescentes e adultos de suas comunidades constituem a expressão de uma visão bastante reduzida das políticas públicas, inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e no modelo capitalista (GEBARA, 2004, p.199).

Também demarca um campo em que as políticas públicas se pautam pelo econômico em detrimento do direito, conforme salienta Gebara (2004),

Nas atuais políticas, percebe-se uma reflexão extremamente pautada no custo-benefício da educação destinada à população camponesa, ora pautada em discursos de preparação para o mercado, ora respaldando-se na dispersão da população no meio rural para justificar a negação do direito ao acesso (GEBARA, 2004, p. 199).

Mesmo que tenhamos um número reduzido de atendimento na EI às crianças que residem em assentamentos, o setor tem se colocado numa posição de vigilância frente aos espaços em que há esse atendimento:

*Outra realidade bem difícil nas nossas escolas é o transporte. Além deles não terem a cadeirinha [...], não conseguiram um acompanhante pra ajudar as crianças, tem criança especial, tem criança que sai de casa, cinco e quarenta da manhã e chega na escola dez pras seis e fica lá mais de uma hora esperando no pátio da escola. Da educação infantil? [Enfatiza a pesquisadora!] Da educação infantil! [Responde!]. Porque o ônibus não pode fazer a rota mais de uma vez, né, crianças que sai da pré-escola onze e vinte e tem que ficar esperando os meninos do Estado pra ir embora, ficam lá jogado, até doze e meia, a hora que o ônibus volta de novo para pegar essas crianças e levar. Não tem esse horário né (e acho que lá no [nome do assentamento] também é assim, né, os meninos [da EI] ficam esperando os meninos do Estado saírem pra poder levar eles embora. Alguém tem que ficar olhando né, dependendo de alguém (SE).*

Esta constatação foi feita por nós, em que no dia em que realizávamos a entrevista com a educadora, a professora de música e agricultura nos interrompeu, conforme registramos:

*Nesse momento, a entrevista foi interrompida pela professora de música e agricultura, porque a mesma tinha que ir embora. Eram 11h30min, horário de saída das crianças, mas a professora regente todos os dias fica com as mesmas até a chegada do transporte escolar (DC, 27/08/2015).*

Para além do transporte, uma das dificuldades em que os educadores tem focalizado, no que diz respeito a organização e acompanhamento aos municípios se dá na contratação dos educadores, que entra ano sai ano, são pessoas novas que chegam e as vezes com muita dificuldade em acompanhar a proposta de educação. Nesse sentido, o setor tem afirmado que:

*Acho que já foi falado, por exemplo, nessa questão do educador, como ele está ligado ao município, aí ano que vem é outro educador, aí você começa a trabalhar uma proposta, por exemplo, lá em [nome de um município] tem uma série de dificuldades, porque ano que vem é outro professor, então está ali só para trabalhar mesmo, não segue a proposta de educação do movimento. Então pra nós lá é um problema o fato de trocar sempre (...) (SE).*

Essa dificuldade expressa a falta de concursos públicos para educadores do campo, que em sua grande maioria são contratos de trabalhos por tempo determinado, o que não possibilita uma continuidade do trabalho nessas áreas. Essa realidade também mostra um campo em que há

[...] o baixo desempenho dos estudantes e as elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e a sobrecarga de trabalho do professorado, a falta de professores (as) habilitados (as) que sejam residentes na área rural e efetivados no quadro do município, a alta rotatividade nas escolas, a alta taxa sobrecarga de trabalho e as dificuldades de acesso e locomoção; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais (SILVA, 2010, p. 30).

Essas assertivas dialogam com os enunciados dos educadores que participaram do encontro estadual em que um número de 88 educadores (de um total de 93 respondentes a essa questão) são substitutos ou temporário nas escolas em que atuam. Apenas 4 educadores se identificaram como do quadro de estatutário e 1 como voluntário.

No que concerne a escolha das escolas, o setor tem afirmado que no Estado há um edital mais específico, que tem facilitado a permanência ou pelo menos a contratação de educadores com alguma vinculação com o campo, mas no que concerne aos municípios, *“vai quem sobrou quem está na lista, que se inscreveu, e aí alguém que ficou desempregado acaba querendo ir pra lá”* (SE). Nessa pauta, concordamos com Reis e Carvalho (2010) quando afirmam que

Não estamos supondo a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. A formação dos educadores deve ajudar tais profissionais a perceber tal contexto: a escola do campo (REIS; CARVALHO, 2010, p. 61).

E nesses espaços e tempos da escola do campo, acreditamos que essas escolas têm lutado e buscado por “[...] um educador que se compromete e se insere *com* os camponeses na transformação, como sujeito, *com* outros sujeitos” (FREIRE, 2013, p. 83 grifos do autor).

Mesmo que a EI esteja no conjunto de demandas e nas pautas em que o setor tem se debruçado, fica evidente que o Setor de Educação tem tido uma posição menos efetiva de cobrança desse direito para a EI em detrimento do EF, onde salientam que:

*[...] mas eu ainda percebo que há um vácuo aí que a gente precisa preencher. Que a gente está muito centrado na alternância, de 1º ao 5º e a educação infantil, o setor ainda tem que ter esse olhar mais focado na educação infantil nas áreas de assentamento. Eu vejo que a gente fica muito na alternância de 6º ao 9º e aí fica a educação infantil, a própria EJA, né que o setor assim precisa ter um olhar voltado em como garantir o protagonismo né* (SE).



Essa percepção em que o setor tem se manifestado acerca do EF com maior ênfase do que na EI também tem sido observado e afirmado pelo gestor da EC do município pesquisado onde afirma que:

*Mas eu acho que o setor de educação do MST no caso aqui em [nome do município] de EI tem que ser mais provocativo [...] existe uma cobrança maior pro 6º ao 9º, mas pra EI eu tenho sentido né, nesses últimos anos, menos (GEC).*

E nas nossas observações ao longo do encontro estadual, em que deixam claro a necessidade de uma formação específica para os educadores que atuam nesta etapa da educação básica.

*A temática do encontro aborda a educação como um todo, não especificando as modalidades, mas na sistematização final do encontro, no debate dos núcleos, ficou evidente que o setor de educação precisa pautar a educação infantil no movimento, que ainda é embrionária. Esta fala foi sinalizada por alguns núcleos, especificamente por educadores que atuam com esta etapa. Foi sugerido por um NB (núcleo de base) que fosse realizada uma formação específica para a educação infantil (proposta que as escolas que possuem este atendimento) fazer um plano de ação para o ano de 2015 (DC, 17/09/14).*

Ao evidenciar a EIC nos encontros, percebemos que outros movimentos vão se consolidando, tomando força e visibilidade. No encontro estadual de 2015 temos percebido uma inserção maior em relação ao encontro passado no que concerne a EIC, conforme registramos em DC:

*Diferente do encontro de 2014 nota-se um olhar atento a EIC. Quando os educadores vão falar no direito a educação, antes destacavam-se a escolarização do EF ao ES. Hoje, neste encontro, quando se referem à educação como direito, remetem-se a EI ao ES como direito dos Sem Terra. Ao pautar as crianças do campo, o setor de educação tem evidenciado as crianças pequenas e o direito delas a uma instituição de EI (DC, 06/07/15).*

Também o setor tem se desafiado a pensar coletivamente a construção de uma proposta para a EI em área de assentamento,

*Mas quando da construção do plano de ensino, os educadores da educação infantil está se reunindo pra construir uma proposta coletiva do plano de ensino pra educação infantil... foi feita uma reunião, e está marcado a próxima [...]. Nós discutimos aqui no setor de fazer um plano de ensino para todas as modalidades, né. Então de 1º ao 5º está elaborando, de 6º ao 9º também já está sendo iniciado, a EJA também, e a educação infantil também, trabalhando os temas geradores, os conteúdos, metodologia, avaliação. Então um plano de formação para a educação infantil dos assentamentos (SE).*

Afirmar a EIC enquanto direito e lutar para que a mesma se efetive em áreas de assentamentos, ainda consiste num desafio por parte dos movimentos sociais, e no caso específico do Setor de Educação do MST, que para além de acreditar na EI enquanto alicerce na luta pela terra e na continuidade do MST é também lutar pela garantia de espaços em que as crianças sejam atendidas em suas especificidades, tanto pessoais, como coletivas. Na afirmação do direito e na luta por sua garantia:

[...] situaremos igualmente as palavras, as entoações e os movimentos interiores que passaram com sucesso pela prova da expressão externa numa escala social mais ou menos ampla e adquiriram, por assim dizer, um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social (BAKHTIN, 2014, p. 125).

Na continuidade dessa pauta, elencamos no tópico seguinte os enunciados da educadora que atua na EIC, continuando a abordar como se dá a formação no contexto do trabalho educativo.

### **5.3.3 A EIC em assentamento de Reforma Agrária a partir dos enunciados de uma educadora**

Ao longo desta pesquisa, estivemos conversando com os vários sujeitos que habitam, sobrevivem, lutam e trabalham no campo. Nas nossas andanças e nos aprendizados possíveis, apresentamos os enunciados a partir de nossa observação e contato com uma educadora que atua na EIC em área de assentamento. Ao longo de uma semana de encontros, conversas, sorrisos, incertezas falamos da vida pessoal, profissional e coletiva. Dessa forma, aprendemos com esta educadora e também com Paulo Freire (2004), que,

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2004, p. 62).

Esse estar no mundo e fazendo e se refazendo continuamente nos leva a percorrer as formas pelas quais esta educadora se inseriu no campo e em especial no MST.

*Eu sou filha de pequeno agricultor, mas quando criança, meus pais foram pra cidade. Eu não tive contato (com o campo), logo ao nascer eu fui pra*

*cidade. Não tive contato diretamente com o campo. Então eu, assim quando ingressei no campo, no Movimento Sem Terra eu não tinha contato com o campo, eu tinha outra visão do que era o campo, né, a mesma visão de que muitas pessoas da cidade ainda têm [...] Um dia eu estava saindo do serviço e na rua do mercado estava passando a Marcha do MST, a marcha de 97, aí eu entrei naquela fila [...]. Até então eu estava na fase de descoberta [...]. Depois teve um encontro de educadores e fui convidada a participar, tudo isso sem ainda estar vinculada. Fui participar. Depois teve outro no (nome de assentamento) e aí eu fui dar aula lá no assentamento (EEI).*

A maneira pela qual a educadora conhece, participa e torna-se militante do MST seja através das participações nos encontros, nas marchas, nas conversas com os colegas que já pertenciam à organização, demonstra uma entrada e uma vontade de conhecer e atuar nos espaços e tempos de formação do movimento. Um desses espaços foi sendo educadora da EI em área de assentamento. Sobre esta experiência, ela relata que:

*Quando chegou lá [no assentamento] foi muito difícil [...]. As vezes a formação que a gente tem pra prática da sala de aula tem que ser na experiência, então assim eu não tinha tanta experiência e eu trabalhei com a educação infantil, mas eu digo assim, que foi uma loucura... que hoje, quando eu olho para trás e vejo como era o meu trabalho, o município não dava apoio, eu trabalhava sem receber, ficava ó [estala os dedos] meses, meses, precisava pegar dinheiro emprestado com a cooperativa pra ir em casa. Então era só uma turma, não tinha mais alguém pra planejar junto comigo, não tinha material, não tinha nada. E assim, o que mais me encantou é o jeito do povo, assim, como eu fui recebida na comunidade do assentamento (EEI).*

Atualmente, esta educadora que se inseriu em área de assentamento atuando na EI ressalta o quanto esta inserção, este aprendizado contribuíram para a prática que realiza hoje com as crianças pequenas “e aí durante o tempo que eu trabalhava na educação infantil tinha as formações do movimento” (EEI).

*E aí vim fazer o curso de Pedagogia da Terra [1ª turma no Espírito Santo] eu ainda com problemas de saúde [...] mas era uma turma muito companheira, e aí vinha, estudava, atuava no setor [de educação], participei do 1º ENERA, da 1ª Conferência [de Educação do Campo] a segunda [conferência] já fui pra poder ajudar a organizar. Então eu participei desses encontros todos, dos encontros lá em Minas Gerais, pra organizar o ENERA, articulação da 1ª Conferência, entendeu, contribuindo na articulação do curso de pedagogia [...] essas ações, essas práticas me ajudaram bastante na minha formação (EEI).*

As diferentes atuações e as experiências adquiridas ao longo do percurso formativo têm sido afirmadas pela educadora como um processo de conhecimento e de uma formação vinculada à vida e à atuação profissional. Assim, apreendemos com Paulo Freire (2004) que:

[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2004, p. 30).

Diante das diversas atuações e formações, ao estar inserida num contexto em que as experiências se davam em vários momentos e de diversas maneiras, a educadora salienta:

*Eu penso que é importante você estudar, buscar informação em livros, conhecer pensadores, mas a prática também, as duas coisas devem caminhar juntas, né, porque isso pra mim foi um ensinamento que não tem preço, faculdade nenhuma me daria isso [...] tinha coisas que eu achava difícil, mas eu enfrentei, entendeu? (EEI).*

Assim, as relações que se estabeleceram ao longo da vida ressoam na atuação que desenvolve hoje em área de assentamento no trabalho com as crianças. Isso exige:

[...] uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos [...] A prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso ética (FREIRE, 2004, p. 68-69).

A professora ressalta também a importância do trabalho coletivo, das parcerias que se estabelecem nesse aprender constantemente com o outro e de como se dá este trabalho em assentamento de Reforma Agrária.

*[...] você trabalhar dentro do assentamento dá mais trabalho, você tem mais trabalho, você tem mais compromisso, e por outro lado, a turma não é sua sozinha, a escola não é um problema só seu, sendo que na outra escola (fora do assentamento) se o aluno não atingir a média, se a criança não conseguir, a culpa é do professor [...] que é diferente em nossas escolas, que é discutido coletivamente [...] eu tenho uma característica do trabalho coletivo, então isso eu acho que aprendi desde a pastoral da juventude, o trabalho coletivo, eu penso que a gente tem mais força, né. Acho que ninguém pode ser sozinho, achar que sabe mais que o outro. Eu acredito muito na construção coletiva acho que foi por isso que eu fui me apaixonando assim pela educação no Movimento Sem Terra (EEI).*

Essa forma de reconhecer a importância do outro “é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 1987, p.34).

Ela também tem focalizado os aprendizados que se deram na luta do dia-a-dia seja na atuação em sala de aula, ou nas diversas frentes de formação e aprendizados possibilitados pela luta cotidiana. Destaca a importância da formação no contexto do

trabalho junto aos seus pares, mesmo não sendo educadores que atuam na EI, mas que contribuíram na formação e no seu aprendizado.

*A questão, por exemplo, de músicas infantis, eu aprendi na luta e por aí. Aprendi e aprendi muito [...] então acredito que a música é essencial principalmente na educação infantil, não que os outros espaços não são, mas a música tem que estar presente e a música de acordo com a realidade deles, então eu acho muito interessante. Eu aprendi com pessoas que iam para o assentamento contribuir, ensinar um pouquinho, as próprias pessoas do assentamento (EEI).*

Assim, “no movimento de construção da identidade da educação infantil do campo, também as identidades profissionais vão se constituindo” (SILVA, PASUCH, 2010, p.13), sejam nos modos próprios de viver e atuar no campo, ou nos aprendizados possíveis na trajetória e na atuação com as crianças pequenas. “Então eu penso assim que toda essa formação que eu tive na luta contribui lá na sala de aula, contribuiu pra minha prática” (EEI). Nessa direção, Lovatti (2014) afirma que:

*As maneiras de ensinar e aprender dos professores/professoras e das crianças no encontro com as vivências do campo constituem um lugar potencialmente fecundo na configuração da Educação Infantil (p. 43, grifos do autor).*

Nas diferentes maneiras de aprender e ensinar, a educadora destaca a importância da formação que obteve na vida, na universidade, nos diversos espaços de formação e que a mesma tem contribuído nas lutas diárias na sala de aula. “Assim, pode-se perceber que os processos formativos acontecem nos vários espaços de interação dos sujeitos, sejam eles institucionais ou não” (GEBARA, 2004, p.186). A educadora também fala das dificuldades encontradas em atuar na EI em assentamento de Reforma Agrária atualmente, o que não se diferenciou dos anos iniciais em que adentrou o assentamento e a EI. Sobre as dificuldades, ela relata que:

*Eu penso que às vezes você tem que agradar ao sistema, as exigências do sistema educacional, que é uma instituição que acaba querendo que a gente dê respostas [...] e fazer esse paralelo com a educação que nós queremos eu penso que essa é uma das dificuldades. Ter o acompanhamento de pessoas que não têm entendimento do processo, eu penso que não contribui muito por não ter esse entendimento. No caso nosso é a pedagoga, por não estar inserida à comunidade, ao próprio movimento eu penso que é outra dificuldade aí às vezes não entende o processo né [...] uma coisa que já foi dificuldade, mas hoje pra nós assim a relação nossa com o município. Pelo fato do município estar interessado em discutir a educação do campo, essa gestão, a gente tem até um diálogo, mas muita coisa não se avança, mas existe o diálogo, você está me compreendendo? Por exemplo, a construção da sala de aula. A sala de aula*

*chegou até aí por causa da organização da comunidade, das famílias pra começar. Aí chegou até onde está, os banheiros não estavam terminados, nós fomos lá no final do ano conversar com o secretário, ele prometeu que ia mandar o material pra terminar, o Estado ia entrar com recurso pra pagar o pedreiro e não mandou. Aí o que foi feito, foi terminado os banheiros, porque as crianças estavam usando o banheiro sem condições nenhuma sem a colaboração do município, sem o município fazer sua parte. Então está aí, ninguém preocupa em terminar. Pra mim que sou educadora, em vista o que eu trabalhava antes, eu trabalhava ali naquela salinha, era pequenininha, molhava tudo e você sabe que a EI tem que ter espaço, né. Tem que ter espaço porque não tem como, a própria idade exige, ter espaço pro cantinho de leitura, espaço para os brinquedos e aí não tinha nem como se movimentar na sala direito. E aí foi através da luta da comunidade, pressão que chegou até ali. Isso tem dois anos que o espaço foi construído [...] levantaram as paredes (EEI).*

As dificuldades elencadas pela educadora em atuar na EI em área de assentamento vão desde ao acompanhamento pedagógico à estrutura física da sala em que trabalha. Como já abordamos anteriormente, esta instituição da qual fomos acompanhar o trabalho da educadora na EI se dá num CEIM do município em que realizamos a pesquisa, numa sala anexa à escola da rede estadual, conforme já discutido acerca da institucionalidade.

Assim, Silva (2013) tem destacado que:

*Ainda é sabido que as experiências de EC (geralmente chamadas de Escolas Famílias Agrícolas, Pedagogia da Alternância, Escolas de Assentamentos e outras) ainda não se espraíram consistentemente para a educação das crianças pequenas. Isso implica no reconhecimento da “novidade” e da busca por articular princípios que se dirijam à especificidade da EI (SILVA, 2013, p. 42).*

Também demonstram as formas pelas quais tem se dado o atendimento aos sujeitos do campo, em condições precárias e com mínimas estruturas de funcionamento. Essas diversas maneiras de garantir o atendimento são analisadas por Côco (2011) onde afirma que,

*Essa estratégia do poder público de incorporar o atendimento da EI ao EF demanda novas aproximações na composição desse diálogo, uma vez que a especificidade da EI, aproximada às especificidades das crianças que vivem no campo, não pode sucumbir a lógicas educativas de síntese na figura do aluno que vai para a escola (CÔCO, 2011, s/p grifos da autora).*

No que concernem as estruturas em que se dão este atendimento, registramos por meio de fotografia a sala em que a educadora realiza o trabalho com as crianças atualmente.

Imagem 6 – Sala da EIC em área de assentamento no município pesquisado



Fonte: Acervo da autora.

No que concerne ao trabalho realizado com as crianças e ao acompanhamento pedagógico, a educadora tem informado que:

*Uma coisa é ter o planejamento na escola, da escola e outra coisa é você sentar e ter o planejamento coletivo [se referindo ao planejamento na EI] fazer troca de experiências [...] e outra dificuldade é que a nossa proposta da educação infantil, do Movimento Sem Terra não está pronta ainda. Então essa é outra dificuldade. Porque se você tem a sua proposta político-pedagógica construída, você tem um respaldo, né. Por exemplo, se vem a exigência do poder público, aí eu estou baseada nisso aqui, isso aqui não é meu, não é uma proposta minha. Se chegar e perguntar o quê que a [nome da professora] está fazendo: “A eu estou trabalhando a pedagogia do MST, mas o quê que é isso entendeu?” Então essa é a minha dificuldade também, às vezes eu penso assim, será que eu estou fazendo certo, será que é isso mesmo? [...] (EEI).*

O planejamento do qual se refere, se dá num encontro semanal em que os educadores que atuam no Estado e juntamente com a educadora da EI planejam ações voltadas para o todo da escola. A falta de um planejamento mais específico se dá pelo fato de apenas esta educadora atuar na EI, nesta sala anexa ao prédio do Estado. Ferreira (2008) acerca dessa realidade destaca que “em escolas assim, o professor ou professora não tem como trocar experiências no próprio local de trabalho. Quaisquer problemas ou questões pedagógicas acabam sendo resolvidas de modo solitário” (FERREIRA, 2008, p. 51).

Para o apoio pedagógico, há uma pedagoga itinerante, que acompanha outras escolas da região, e que uma ou duas vezes por semana faz este acompanhamento a este CEIM, mesmo com muitas dificuldades, uma vez que ainda não conhece as especificidades do campo, e sendo esta uma das primeiras experiências na educação, conforme relatado pela educadora. Assim, Coelho (2010) nos ajuda a compreender esta atuação na especificidade da EIC, afirmando que

Ser docente na Educação Infantil demanda [...] uma formação específica e um acompanhamento pedagógico mais sistematizado a fim de que tenham um maior suporte para o desenvolvimento da prática educativa e superar os desafios encontrados no exercício da profissão (COELHO, 2010, p. 124).

As dificuldades acerca desse acompanhamento pedagógico são destacadas pela educadora, uma vez que nos relatou que:

*[...] no início ela [pedagoga] vinha com o projeto pronto e eu questionava. Aí teve um dia que nós fizemos uma conversa e ela falou que eu nunca aceitava nada que ela trazia. E eu gosto de construir, porque primeiro eu construindo eu também vou aprender, a pessoa que está comigo vai aprender e eu vou ter um olhar para as minhas crianças, então por isso que eu gosto de construir (EEI).*

Sobre as atividades planejadas para o trabalho com as crianças, a educadora sente a necessidade de apoio com materiais que possam auxiliar em seu trabalho, uma vez que não possui estrutura para a realização do mesmo.

*Agora por exemplo, eu não tenho um computador na escola que eu possa usar pra poder elaborar as atividades, tem o estêncil, mas a gente nem usa porque nem tem mais o mimeógrafo [...] pra criar essas atividades, porque os livros eu acho que são importantes, mas pra gente trabalhar de acordo com aquilo que a gente quer o livro não trás. Então quando eu usava o estêncil eu criava atividades de acordo com a minha turma, de acordo com eles (EEI).*

Mesmo com as dificuldades encontradas, percebemos que a educadora se empenha o máximo em organizar as atividades de acordo com a realidade das crianças. Observamos que as músicas, as histórias, as brincadeiras retratavam a vida, as belezas, as tristezas, as alegrias de ser criança e habitar o campo.

*[...] quando a gente trabalha sem nada eu acho que é difícil, mas a gente não pode fazer disso uma justificativa pra não fazer direito. Mas assim o material que precisa esse ano a gente está tendo. Livros de histórias, ano passados chegaram bastante (EEI).*

Percebemos que muitas vezes se sente culpada por não conhecer, dominar a tecnologia, e coloca como meta aprender para melhorar:



*E outra coisa que eu acho que é minha dificuldade, é minha, não dominar tanto a tecnologia, [...] eu penso que a EI tem que ter, tem que ser criativo [...] eu tirei como meta do ano passado, mas não consegui fazer um curso pra eu poder melhorar isso, eu não consegui. Minha meta não foi alcançada nesse sentido. Eu acho que a gente tem que estar sempre buscando pra melhorar (EEI).*

Os aprendizados que foram sendo alicerçados no dia-a-dia da sala de aula são considerados pela educadora como essenciais no percurso formativo ao longo de sua atuação profissional. Mas não podemos deixar de assinalar a responsabilidade do poder público em viabilizar as formações destinadas aos educadores do campo.

No que concerne a esta formação, a educadora tem enfatizado que no município as dificuldades existem, e relata como as formações tem se dado nesse período:

*Olha no município as formações que a gente tem é as estadias letivas. [...] o município construiu uma proposta de educação, mas, por exemplo, nós que estávamos na sala de aula nós ficamos de fora [...] infelizmente no município as oportunidades são mais para os efetivos. Questão da formação quem podia participar era o efetivo, então assim, é uma coisa que deixa a gente assim, desvalorizada, né (EEI).*

O fato de muitos educadores que atuam em escolas de assentamentos serem contratados e não estarem contemplados nas formações oferecidas pelos municípios demonstra que esta realidade, trás indicativos da necessidade de concursos públicos para o campo, e:

*[...] também para a formação e atuação dos profissionais numa perspectiva de formação continuada e em serviço, onde a prática passa a ser objeto de estudo, reconstrução do trabalho docente através das atividades pedagógicas desenvolvidas no interior da escola e abre possibilidades para a reflexão em torno da qualidade na educação (SILVA, 2013, p. 55).*

Em relação a formação, o gestor da educação do campo salienta que:

*A proposta de formação está numa direção e desenvolvimento da proposta pedagógica. Então inclusive já está no calendário, que nós chamamos de estadias letivas. Então, as estadias letivas nós temos seis por enquanto. Então nós temos seis formações gerais, com todos os educadores da EI ao 5º ano e temos formações nas regiões, né (GEC).*

No que concerne a especificidade da EIC, o gestor tem enfatizado que:

*O que aconteceu, nós construímos uma proposta do 1º ao 5º, né, quando nós construímos a proposta pedagógica do 1º ao 5º, percebemos que a EI ficou descoberta. Então é uma coisa que nós percebemos, principalmente porque nas multisseriadas nós temos EI e EF, aí o educador do EF tem uma proposta e na EI, né, não tinha. Com isso então foi tendo a necessidade de se criar esse movimento (GEC).*

Mesmo com a intencionalidade de criação de um movimento que pudesse discutir uma proposta de formação para a EIC do município, a educadora tem relatado as descontinuidades em torno desta pauta, uma vez que,

*Não, nós não chegamos a ter encontro. Quem foi, foi a pedagoga pra construir [...] mas aí não deram continuidade a construir essa proposta. A princípio seria eu e a [nome de outra educadora infantil] que iríamos participar, aí quando veio a pedagoga ela começou a participar e aí ela não tinha [conhecimento da proposta], entendeu? Começaram, eu não sei, não teve mais encontro. Então está nesse pé. Só se deram continuidade e ela [pedagoga] não comentou. Mas eu acredito que não (EEI).*

No que concerne a proposta de formação que o município tem organizado para os educadores do campo, o gestor tem explicado como se dá esse processo:

*São duas formações no trimestre. Uma no início do trimestre e outra no final do trimestre [...] Na proposta pedagógica que nós chamamos PLAFEC que é Plano de Fortalecimento da EC, nós temos uma metodologia. Então nós temos um processo, esse plano está organizado por temas geradores [...] então para cada trimestre nós temos um tema gerador. Então o primeiro tema gerador é a família, o segundo é a terra, e o terceiro é a saúde. Dentro da proposta pedagógica, no início do trimestre nós temos um instrumento pedagógico que nós chamamos de plano de estudo. O que é esse plano de estudo? É uma pesquisa elaborada pelas crianças e motivada e orientada pelo professor. Então no início do trimestre a criança faz uma pesquisa com a sua família sobre o tema gerador do primeiro trimestre. Então ela elabora essa pesquisa, essa pesquisa vem pra escola e é feita a colocação em comum [...] e a partir daí é que se começa a desenvolver o conteúdo. Então, aqui nesse primeiro trimestre nós temos uma primeira formação. Como se vai iniciar um processo pedagógico, então a gente inicia também com a formação. No final do trimestre nós temos um outro instrumento pedagógico que nós chamamos de atividade de retorno. Então, o menino pesquisou, estudou, fez visita de estudo, fez oficinas e aí nós temos um instrumento que ele tem que dar um retorno pra sua família. Que é o que ele aprendeu o que ele estabeleceu. E aqui também nós temos uma formação dos educadores. Então a formação ela segue a lógica do plano, ela não é, ela não está fora. Então esse é um pouco da metodologia. Então a formação dos educadores está em vista de um processo, de um processo pedagógico que os meninos vão se desenvolvendo (GEC).*

Nessa discussão, França (2013) explicita de forma mais detalhada como tem sido realizado o trabalho com as crianças no âmbito das escolas de assentamento, o que vai ao encontro da proposta de formação destacada anteriormente pelo gestor da educação do campo.

A partir do diagnóstico da realidade em nível local, regional, estadual e nacional, são pensados os eixos temáticos, sendo definido, no coletivo da escola, um eixo temático por ciclo e/ou série, levando em consideração o nível de compreensão e discussão dos educandos/educandas. A partir dos eixos temáticos elaborados, é definido um tema gerador para cada trimestre. Nessa discussão, envolve-se o coletivo da escola:

educandos/educandas, educadores/educadoras, famílias e funcionários/funcionárias (FRANÇA, 2013, p. 137).

A formação destacada pelo gestor tem se dado no âmbito geral, para todos os educadores do campo, da EI ao 5º ano e como relatado anteriormente, está sendo pensada a possibilidade de construir uma proposta específica para a EIC, mas ainda em construção, conversas iniciais, conforme destacado pela educadora e enfatizado pelo gestor: *“na EI, o que nós temos ainda é uma coisa ainda muito restrita, que é apenas a garantia das formações no calendário” (GEC).*

Desse modo, a educadora tem afirmado que estas formações a partir dos eixos temáticos e do tema gerador tem sim contribuído na sua prática com as crianças, mas tem sido um desafio trabalhar na EI com o tema gerador, uma vez que ela está aprendendo. De antemão, salientamos que não temos a pretensão com esta pesquisa analisar o trabalho realizado com as crianças, mas enfatizar como a educadora tem se organizado, buscado planejar estas ações para com o trabalho que realiza. No que concerne a esta temática, França (2013) destaca que:

Os temas geradores são questões ou situações-problemas extraídas da realidade dos educandos/educandas e da sua comunidade. Eles permitem direcionar o processo de ensino-aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os educandos/educandas, quanto para a comunidade. Esses temas orientam o Plano de Estudo, determinando a definição dos conteúdos, sua finalidade, o método de trabalho e o processo de avaliação do coletivo da escola (FRANÇA, 2013, p. 137).

Nesse debate, Silva e Pasuch (2010) afirmam que:

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 (SILVA, PASUCH, p. 12).

Apesar de acreditar na importância da formação para a realização das atividades e do trabalho com as crianças, a educadora afirma que no município pesquisado, esta formação não tem sido efetiva, quando relata o que tem notado acerca da mesma:

*Então eu penso que em relação à formação é meio fraco. Nesse sentido tirando as estadias letivas que acontece, mais uma formação contínua, por exemplo, [em relação a educação infantil] não tem essa preocupação. Eles estão fazendo o PNAIC né, é uma formação para os educadores do 1º ao 5º ano. Pra EI não tem nada relacionado, vindo do poder público não tem, uma formação continuada e [essa formação] faz a diferença (EEI).*

O que temos percebido, portanto, é que na maioria dos municípios brasileiros, no que se refere a educação para os sujeitos do campo, e no que diz respeito a formação dos educadores, as discontinuidades são visíveis, uma vez que:

Percebe-se que na formação das professoras de Educação Infantil, seja inicial ou continuada, ainda há um distanciamento entre as propostas formativas com as expectativas, os saberes, os contextos em que elas estão inseridas (COELHO, 2010, p. 49).

Também percebemos que ter propostas de formação de educadores que considere as especificidades do campo, ainda é um desafio, ou seja, articular

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

Nas dialogias possíveis, e com nosso inacabamento diante de tantas questões que abarcam o campo, perspectivamos uma formação em que os educadores sejam sujeitos e as crianças os alicerces para a construção de espaços e tempos formativos que se materializem nas pautas e nas lutas efetivas dos sujeitos do campo. Uma formação em que “surjam em toda sua envergadura os problemas da realidade e das possibilidades do homem, da liberdade e da necessidade [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 222) em torno das demandas do campo brasileiro.

Ao realçarmos no percurso deste estudo os diversos campos e as diversas ações que se dão nas articulações do território campesino, e considerando os sujeitos que vivificam a EC nos espaços e tempos formativos, passamos no tópico seguinte às discussões que abarcam os movimentos sociais, o poder público e os sujeitos envolvidos nas demandas para o campo.

#### **5.3.4 Educação do Campo, Movimentos Sociais e Município: desafios e demandas**

Pensar em políticas de EC articuladas com as demandas dos municípios e com as demandas dos movimentos sociais é corroborar com uma perspectiva e EC compreendida como aquela protagonizada:

[...] pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades

camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Nesse debate os movimentos sociais tentam construir uma educação pautada na vida dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, construindo suas histórias pessoais e coletivas. Uma educação que seja “destinada a promover a formação integral de educandos (as) e educadores (as) é função social estratégica para afirmação da identidade e para um novo projeto social de campo” (REIS; CARVALHO, 2010, p. 61).

É necessário articular políticas em que “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008, p. 3).

E nessa discussão, “[...] se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com maior ou menor intensidade na política educacional [...]” (NUNES; CORSINO, 2011, p. 336). Também “nessa articulação, toma relevo no cenário local a atuação dos movimentos sociais na luta pela EC, dialogando com a dinâmica de atendimento desenvolvida por cada município” (CÔCO, 2011, s/p).

Ainda no que diz respeito aos movimentos sociais, cabe a eles a tarefa de ajudar a construir essa educação alicerçada na vida dos sujeitos que habitam estes territórios. Assim,

O Setor de Educação tem um papel importante nesta tarefa, pois assume o desafio de fazer um trabalho coerente com [...] crianças, jovens e adultos na escola e fora dela. O processo de formação humana não se limita as paredes da escola, pois é também no cotidiano da vida de luta e resistência que os sujeitos se formam (JORNAL SEM TERRA, 2015, p. 3).

No que concerne aos diálogos possíveis entre poder público e movimentos sociais, o Gestor da Educação do Campo do Município em que realizamos a pesquisa tem afirmado que o assentamento, por ser

*[...] um território composto por elementos de luta e de resistência pela terra, também eles vão resistir e lutar pela educação, né, então eles vão permanecer vivos dentro das famílias este sentimento. Às vezes o sistema público tem dificuldade de dialogar com esse tipo de sujeito que é um sujeito ativo, protagonista e defende aquele território e defende a educação [...] acho que o sistema público teria que aprender a dialogar com esses,*

*com esse mundo, com esse território. Por que as famílias assentadas lutam apenas para que o seu direito seja garantido, então essa é uma questão (GEC).*

Destaca também a forma como os movimentos sociais têm exercido sua função na cobrança do direito a educação:

*No caso nosso aqui [nome do município] né, nessa gestão que a gente está fazendo parte, tem tido facilidade em dialogar, né, porque os movimentos sociais conseguiram garantir dentro do sistema público um espaço, que aí eu chamo do espaço da EC que é um instrumento que dialoga né com esses sujeitos [...] A questão é que às vezes os sistemas públicos eles vivem de períodos, não é coisa contínua, entendeu, muda o gestor, muda as relações [...] (GEC).*

As discontinuidades das políticas públicas nos municípios são relatadas pelo gestor, uma vez que a cada mudança de gestão, muda-se também a maneira de articular, dar continuidade ao trabalho até então realizado, mostrando que as políticas de governo se efetivam muito mais do que as políticas de Estado. Muda governo, muda a política.

Essas questões repercutem também na vida dos educadores, uma vez que o fato de muitas escolas serem anexadas à rede estadual, os calendários não são os mesmos o que tem dificultado a participação nas formações, conforme registro do Setor de Educação:

*[...] porque teve um encontro estadual de educadores numa época que os educadores da prefeitura não têm aquele dia de estudo, então é um desafio pra gente conseguir organizar estes calendários, porque é a mesma escola, são os mesmos educandos, são as mesmas famílias e os calendários são diferentes (SE).*

As articulações em torno das questões da formação dos educadores do município é uma realidade que se concretiza a cada mudança de gestão. É um avanço conseguir colocar no calendário as formações organizadas pelo setor de educação para que os educadores que atuam em áreas de assentamento, tanto do Estado quanto do município possam participar. Essas conquistas só são possíveis, através de muitas articulações com os municípios e também quando os mesmos reconhecem a importância dos educadores participarem dos espaços e tempos de formação articuladas pelo setor de educação, em que busca como já demonstramos anteriormente articular as especificidades da EC na formação desses sujeitos.

*Quando você fala em formação, né, se nós somos um coletivo, tem que participar todos, o [...] setor de educação a maior parte são educadores e os educadores a maior parte do tempo estão em sala de aula, respondendo por esse trabalho. E quando se pensa essa formação então, ela vem pra incorporar essa questão da identidade, ela vem pra trabalhar essa questão política da pessoa enquanto formador, enquanto dirigente, enquanto representante né da classe social, da classe trabalhadora. Eu acho que quando se pensa a educação ela tem esse sentido. E a educação infantil, na verdade, ela também está incluída, às vezes de forma meio superficial, mas quando você oferece esta formação para os educadores, eu falo superficial porque as duas educadoras são vinculadas a cidade [se referindo a um assentamento específico], e às vezes não vai para a formação. É convidada, mas não participa. Então, as pessoas que vem tem a mesma formação dos que trabalham em outras áreas. Então eu acho que é pensado de maneira geral as formações que o setor de educação pensa, mas que nós sabemos que ainda falta. Que bom que seria se nós pudéssemos fazer uma formação por área, da educação infantil, das séries iniciais, seria muito interessante. Houve uma tentativa que nós tentamos organizar que o setor de educação fez foi a questão do plano de ensino, que aí sim, foi feito por áreas de conhecimento e a educação infantil também estava fazendo parte [...] (SE).*

Pensar em ações de formação articuladas ao contexto do campo contribui no sentido de perceber que dessa forma, “[...] o campo vive, recriando sua identidade da educação do campo; cultivando suas tradições; reanimando o sentimento de pertencimento por meio da esperança que move os sonhos” (PAMPHYLIO, 2011, p. 33).

Assim, reafirmamos então o direito a uma formação contextualizada, em que “[...] o processo de formação e identificação profissional, tendo em vista a relação dialética entre a dimensão pessoal e a dimensão coletiva [...]” (COELHO, 2010, p. 58) possam contribuir nas vivências formativas em curso.

No bojo da formação, e dentre as especificidades da escola do campo, é importante considerar que estes sujeitos são portadores de direitos e como todo brasileiro tem o direito de ter acesso à educação na comunidade em que vivem. Mas o que temos percebido, é que este tem sido negado para a grande maioria dos que habitam territórios camponeses. Assim, no que concernem as normativas legais, em torno da educação, vimos que

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais

estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p.1-2).

No que concerne a este direito aos sujeitos camponeses, Silva (2013) destaca que,

Cabe ao poder público municipal ofertar uma educação de qualidade para todos, o que inclui também a educação para os filhos daqueles que residem nas áreas rurais, respeitando sua história e sua cultura (SILVA, 2013, p. 34).

Questões que estão na pauta do dia-a-dia dos movimentos sociais do campo em específico no Estado do Espírito Santo em que lutam e cobram do poder público que estas normativas sejam cumpridas, principalmente no que se refere à forma pela qual tem se dado o deslocamento das crianças, o tempo que ficam nos transportes, as condições das escolas, dentre outras questões (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

Aos sistemas públicos, na pauta da EC cabe a tarefa de trabalhar no sentido de ter uma

[...] gestão pública que reconheça as necessidades do campo e os direitos das crianças de serem atendidas em suas comunidades e também de ter a uma educação de qualidade. Requer, ainda, a existência de referências da Educação do Campo e da Educação Infantil no que diz respeito à estrutura física e aos materiais disponíveis na oferta dessa etapa da Educação no Campo (LOVATTI, 2014, p. 128).

Agregando outras evidências do descaso do poder público para com os sujeitos do campo, temos também destacado as condições em que muitas escolas de assentamentos localizados neste Estado se encontram. França (2013) denuncia esta situação onde afirma que o Setor de Educação do MST/ES no ano de 2013 fez um levantamento

[...] revelando que 73% dos estabelecimentos em áreas de Assentamentos no estado do Espírito Santo não possuem água tratada/poço artiano e que 34,6% não contam com energia elétrica em suas unidades. Constatamos ainda que, das unidades escolares existentes em áreas de Reforma Agrária, somente 11,5% têm biblioteca, 46% dispõem de refeitório, 7,6% têm quadra de esporte, 38% possuem computador e apenas 3,8% dessas escolas são contempladas com laboratório de informática (p. 219).

Ainda em relação a estas questões, Conde e Farias (2011), vêem as “[...] escolas do campo como “as escolas dos sem””: sem parque infantil, sem biblioteca, sem tv, sem



internet, sem DVD, sem retroprojetor, sem, sem, sem.” (s/p). Denunciando mais uma vez a precariedade em que estes espaços tem se encontrado, Ferreira (2008) destaca que “com relação às condições das escolas nota-se uma arquitetura simples, escolas pequenas, mal iluminadas, sem ventilação adequada, pouca área para recreação das crianças” (p. 49). O que vai ao encontro da afirmação do gestor da EC:

*Com relação aos assentamentos, né, a dificuldade assim que eu podia destacar é a questão principalmente de estrutura física, né, acho que é um dos grandes gargalos nossos ainda é a manutenção de estruturas físicas adequadas e de qualidade pra atender às escolas de assentamentos, acho que um dos nossos grandes desafios é esse (GEC).*

O descaso para com as escolas do campo também emerge na forma de organização em torno deste atendimento,

[...] uma vez que a legislação de organização do ensino no cenário brasileiro aponta para a atuação dos entes federados (União, Estados e Municípios) com divisão de competências e responsabilidades nos encargos de oferta, numa administração complexa que repercute em cenários municipais distintos [...] (CÓCO, 2011, s/p).

E nos distintos modos de atender as populações do campo, Lovatti (2014) preconiza que:

Não basta falarmos em reformas, manutenção das escolas do campo; precisamos avançar pensando na qualidade desse atendimento, na especificidade das demandas das crianças, das populações do campo e da docência (p.122).

Infelizmente, Gebara (2004) apresenta um dado em que reflete o campo dos últimos períodos, em que:

Há décadas perpetua-se no campo a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários (p. 195).

Talvez seja esta a ideia de campo que a maioria das pessoas ainda tem, uma vez que:

É também comum observar que o campo é visto pela sociedade em geral como algo à parte, fora da totalidade definida pela representação urbana. A visão moderno/atrasado é unilateral e dicotômica (GEBARA, 2004, p.16).

Nessa empreitada de reconhecer e valorizar as diversas formas de viver e atuar no campo, trazemos em destaque as populações que vivem, sobrevivem, moram e trabalham no campo construindo histórias com suas famílias e suas comunidades. São os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008, p. 1). São construtores de um campo diverso e possuem uma “[...] identidade de luta, dignidade e confiança no presente e no futuro, resultados da inserção em um movimento social que produz essa força no interior dos seus processos educativos” (ARENHART, 2003, p.5).

A partir das constatações das diversas maneiras de atender as populações do campo, frente às precariedades, a falta de infra-estrutura, a falta de uma formação que contemple as especificidades do campo, a falta de concursos públicos para os educadores que atuam em áreas de assentamentos, dentre outras pautas, sintetizam a necessidade de uma cobrança efetiva dos movimentos sociais para com a EC. Também o compromisso de cada gestor responsável em articular políticas em que esses sujeitos sejam efetivamente contemplados e visibilizados no que concerne aos direitos básicos, como o direito a educação.

Com as descrições e análises até então apresentadas, nas palavras possíveis e com nosso excedente de visão (Bakhtin, 2011) buscamos evidenciar um pouco da complexidade das vivências carregadas com a pesquisa. Cabe assinalar a riqueza e as tensões de se encontrar com as distintas vozes que concretizam a EC, em particular, a EIC. A partir do nosso encontro com os fazedores da EC em territórios camponeses nos contextos de assentamentos de Reforma Agrária no ES, passamos a tracejar algumas considerações. São nossas palavras juntamente com as palavras de tantos outros, que nesse contato potente possibilita-nos dar continuidade na pauta, nas lutas, nas caminhadas possíveis que ainda virão.

## CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Ao tracejar essas linhas, relembro das palavras iniciais. Do reencontro com os sujeitos do campo e da satisfação de ocupar os espaços de formação dos educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária no ES. Do desejo de conversar com os sujeitos coletivos que fazem diariamente a EC nos contextos camponeses na perspectiva de compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos do MST.

A partir dos estudos até aqui alcançados reconhecemos nosso inacabamento e incompletude frente às questões aqui analisadas e salientamos que muitas e diferentes análises são possíveis.

Reconhecemos os trabalhos e os pesquisadores que foram essenciais para a realização desta pesquisa que pautada no referencial teórico-metodológico Bakhtiniano (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014) e a outros referências nos ajudaram a articular as discussões acerca da EI (KRAMER, 2006), (NUNES; CORSINO, 2011), (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006) da EIC (GONÇALVES, 2013), (CÔCO, 2011), (BARBOSA et al., 2012), (SILVA; PASUCH, 2010) e as contribuições acerca da formação dos educadores (FREIRE, 1987, 2003, 2004, 2013).

Com este entendimento, adentramos o Campo! Ouvimos, falamos, observamos, conversamos, nas rodas de conversa, nos encontros de formação, nas entrevistas, na sala de aula, nas marchas, nas ocupações... e assim, aprendemos!

Aprendemos que a educação rural foi uma educação pensada *para* as pessoas que habitavam o campo, sem uma efetiva participação das mesmas. Que as crianças foram invisibilizadas nas pesquisas que tematizavam o campo e também nas políticas públicas. Aprendemos que a EC, conquista dos movimentos sociais articula uma educação pensada *com* os sujeitos. Ocupamos o campo, portanto, com essa concepção de educação.

Aprendemos muito com os 98 educadores que participaram voluntariamente dessa pesquisa, conversando, debatendo, respondendo nossos questionamentos, falando dos sonhos e das lutas que travam a cada dia para a efetivação da EC nos espaços em que atuam. Destes, aprendemos especialmente com a educadora que trabalha

diretamente com as crianças e com o gestor responsável pela EC do município em que realizamos esta pesquisa.

Aprendemos: Que os educadores que atuam em assentamentos no contexto pesquisado estão numa faixa etária entre 26 e 52 anos de idade sendo a maioria mulheres. Na totalidade dos sujeitos participantes, grande parte teve acesso à educação básica na rede pública de ensino. No que concerne ao Ensino Superior, há o destaque para a realização de cursos voltados para a educação, como o curso de Pedagogia e o de Pedagogia da Terra. Reconhecemos: que os educadores tem se debruçado em busca da continuidade da formação por meio da Pós-Graduação que em sua maioria se efetiva em instituições privadas, demandando maior número de vagas na universidade pública federal existente no ES.

Aprendemos: que as vivências formativas dos educadores do campo se materializam na vida, na luta, em todos os espaços possíveis em que acontecem e se fazem presentes às pautas que visibilizam seus sujeitos, ou seja, dentro e fora da sala de aula. Aprendemos que a concretização da EC em áreas de assentamentos de Reforma Agrária se torna efetiva se de fato houver pessoas comprometidas com o campo, com uma educação alicerçada na vida das pessoas.

Reconhecemos que o Setor de Educação procura organizar as formações de acordo com a realidade e as especificidades da EC seja por meio dos encontros ou demais ações que organizam para debaterem a EC, a EIC e as experiências de educação que se concretizam em áreas de assentamento. Reconhecemos esta formação, mas também problematizamos e chamamos a atenção para a responsabilidade dos poderes públicos com os investimentos nos processos de formação continuada, conforme prevê os marcos legais da educação brasileira, uma vez que tem sido os próprios educadores os protagonistas e os responsáveis pelos percursos formativos.

Aprendemos: que as formações articuladas para os educadores do campo no âmbito do município pesquisado se efetiva por meio do Plano de Fortalecimento da EC e busca contemplar os educadores e a pauta da EC, por meio dos temas geradores, o que possibilita o trabalho com as crianças a partir da temática estudada na formação. Para tanto, aos educadores que atuam na EIC, ainda há a necessidade de elaborar uma proposta de formação específica, o que contribuirá também no trabalho que realizarão com as crianças pequenas.

Aprendemos: Que os educadores que atuam em escolas de assentamentos concebem a escola como espaço privilegiado de formação. Que requerem um acompanhamento pedagógico mais efetivo por parte das secretarias municipais, e reconhecem a importância do acompanhamento pedagógico por parte dos movimentos sociais.

Reconhecemos: a importância da formação continuada, o planejamento necessário ao contexto do trabalho para melhor atuação com as crianças. Reconhecemos também a necessidade de maior investimento nas escolas do campo, em específico em escolas de assentamento para a garantia de melhor atendimento às crianças pequenas.

Também reconhecemos: Que a EIC em território de Reforma Agrária no ES, no âmbito de nossa pesquisa, se materializa em espaços que apesar de garantirem o acesso a EIC, por meio do atendimento em unidades unidocentes ou pluridocentes, em salas anexas a escola de EF, ainda que tenha o nome de CEIM ou nas EMEIEF carecem de estudos, análises e pesquisas que pautem as especificidades das crianças do campo e o atendimento em instituições próprias de EI. Focalizamos a partir desta pesquisa o atendimento e, para tanto, nos inserimos no debate do que veio a ser este atendimento e as formas pelos quais tem se efetivado no contexto pesquisado.

Aprendemos: Que Setor de Educação do MST no ES é composto por 23 educadores, sendo 14 mulheres e 9 homens com idade entre 35 a 43 anos de idade, que buscam acompanhar os trabalhos realizados nas escolas de assentamentos coordenados pelo MST, como forma de dar unidade ao trabalho pedagógico. São sujeitos que possuem alguma vinculação com a terra, seja assentado ou residindo no assentamento com os pais ou familiares.

Reconhecemos: Que o Setor de Educação concebe a ciranda infantil como espaço de formação das crianças do MST, que estes espaços fortalecem a luta pela terra na inserção e formação da identidade do Movimento. Também reconhecemos: Que as pautas em torno do direito a educação às quais o setor de educação tem se debruçado, se efetivam com maior ênfase nas séries iniciais do que para com a EI, o que vem sendo percebido e já visibilizado pelo próprio setor, da necessidade de lutar pela EI em área de assentamento, reconhecendo-a como direito das crianças.

Reconhecemos: a importância dos movimentos sociais na cobrança do poder público na concretização do direito ao acesso a educação aos sujeitos camponeses, reconhecendo a importância dessa articulação.

Reconhecemos, o nosso inacabamento frente às questões aqui analisadas e destacamos a necessidade de outras pesquisas que possam abordar o campo e sua gente, especialmente as crianças que habitam este território. Nessa pauta, pesquisas que possam discutir a institucionalidade dos espaços e tempos da EIC em assentamentos de Reforma Agrária, que para além do atendimento, conceber outros espaços de discussão acerca de como o direito à educação a essas crianças têm sido gestada. Nessa dialogia, pesquisas que tematizam os educadores, suas vinculações e especificamente a atuação no campo, onde a grande maioria ainda são professores contratados, necessitando de políticas públicas que visibilizem a escola do campo, garantindo concursos públicos para efetivação e formação dos educadores destes territórios, conforme demanda os movimentos sociais.

Aprendemos que muito ainda há por aprender com estes sujeitos coletivos que se consideram protagonistas de uma educação alicerçada na materialidade da vida, da escola, do campo, das crianças, da comunidade, enfim, das pessoas, de seres humanos, portadores de direitos que a cada dia resistem na luta para que este seja efetivado!

## REFERÊNCIAS

- ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba: editora UFPR, 2014.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. et al. **Ciências Humanas e pesquisas**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARTES, Amélia; ROSEMBERG, Fúlvia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- ARROYO, M. G. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. 2007. Disponível em: <[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876\\_Cached.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 14.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA [et al] (Org.). **Oferta e demanda da educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 71-105.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a Implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2012.

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

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03 abri. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Deixa eu falar**. Brasília: MEC, SEB, 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado; 1988a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Contextualização histórica e apresentação do Seminário nacional de educação infantil do campo**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16219&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16219&Itemid=817)>. Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5, de 17 de dezembro de 2009b. Brasília: MEC, 2009.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (vol.1 e 2) Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 22 set. 2014.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: resignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Série Prática Pedagógica)

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. IN: In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, M. M; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A Qualidade da Educação infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa**. 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/aqualidadedaeducacaoinfantilbrasileira.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. O Oligopólio na produção de sementes e a tendência à padronização da dieta alimentar mundial. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária do Brasil: o debate na década de 2000**. 1º ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013. 284p.

CERISARA. Ana Beatriz; ROCHA, Eloisa Acires Candal; FILHO, João Josué da Silva. **Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos**. Revista Zero-a-Seis: Santa Catarina, v. 9, n. 15, p. 2-24, jan/jun.2007.

CÔCO, Valdete. Educação Infantil do campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014

\_\_\_\_\_. Docência na Educação Infantil. De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. DE (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

\_\_\_\_\_. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: Transformações na docência... em nós. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, Valdete. (Org.). **Educação Infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos.** Petrópolis: De Petrus, 2013.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Produção: Agência Olho da Rua. Espírito Santo, 2012, 1 DVD (25:20 min).

II CNEC. Conferência Nacional Por Uma Educação Do Campo – Por uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia, GO: [s.n.], 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Por uma Política Pública de educação do Campo.** Luziânia, GO: [s.n.], 2004.

CONTAG. **Documento sobre Educação Infantil do Campo é entregue ao MEC durante solenidade na reunião da CONEC.** 2014. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=101&id=9756&data=30/07/2014&nw=1&mt=1&in=1>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estágios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/15>>. Acesso em: 05 out. 2014.

CORSINO, P; NUNES, M.F; KRAMER, S. Formação de profissionais da educação Infantil: um desafio para as políticas públicas municipais de educação face às exigências da LDB. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs). **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1>>. Acesso em: março de 2014.

ENERA. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária**. Luziânia, Goiás, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: Conflitualidade e Desenvolvimento Territorial. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária do Brasil**: o debate na década de 2000. 1º ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. Questão Agrária: Conflitualidade e Desenvolvimento Territorial. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária do Brasil**: o debate na década de 2000. 1º ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 30-53. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

FERNANDES, Bernardo Monçano. **M.S.T.:** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: formação e territorialização em São Paulo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)> Acesso em: outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de Uma Caminhada. In: CALDART, Roseli S., CERIOLI, Paulo R., KOLLING, Edgar J. (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, n. 4.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: março de 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. 27 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. ITERRA. Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 16ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2013.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A. et al. **Ciências Humanas e pesquisas**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, V. J; SANTOS, V. S. Socialização projetiva de experiências de Educação do campo. In: FOERSTE, E. et al. **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória: PPGE/UFES, 2008. (Por uma educação básica do campo; n. 6).

FREITAS, Marcos Cezar de (Org). **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, Raphaela Dany Freitas Silveira. **O estado da arte da infância e da educação infantil do campo**: debates históricos, construções atuais. 2013. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao\\_goncalves\\_2013.pdf](http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao_goncalves_2013.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2014.

GUERRIERO, I. C. Z [et.al] (Org.). **Ética nas Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Reforma Agrária Popular e a educação**. Vamos debater! Edição Especial 2º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Setor de Educação e Comunicação. São Paulo, 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º4).

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 23 de maio 2014.

KRAMER, Sônia. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. et al. **Ciências Humanas e pesquisas: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Adelson Rocha. **Análise da questão agrária no estado do Espírito Santo**. Monografia apresentada ao Curso Especial de Graduação em Geografia. UNESP, 2011.121p.

MEC/UFRGS. **“Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”**, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MENDONÇA, Fátima Veiga. **Paulo Freire e a práxis da própria vida: uma inserção possível na pesquisa investigação/formação?** 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/12167>>.

MIEIB. **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php>>. Acesso em 27 jan. 2015.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese

(Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Educação no campo**: a estratégia dos usurpadores. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/05/20/educacao-no-campo-a-estrategia-dos-usurpadores.html>>. Acesso em jul. 2015.

MST. Encontro Estadual de Educadores. **Folder**. São Mateus, 2014.

NUNES, Maria F. R.; CORSINO, Patrícia. Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação Infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Série Prática Pedagógica)

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRAL, M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte/UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em 04 abr. 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária do Brasil**: o debate na década de 2000. 1º ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

OLIVEIRA, Edna castro de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos**: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES. 2005. 172f. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/edna05.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/edna05.pdf)>. Acesso em 15 nov. 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Quando a diversidade (não) é o mesmo que desigualdade: Educação infantil e trabalho docente. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil**: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis: De Petrus, 2013.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitas do campo. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PEREIRA, J. E. D. Formação Continuada de Professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso em 04/04/15.

PESQMAP. **Pesquisa Mapeamento da Educação Infantil**. 2013.

PIZETTA, A. J; SOUZA, A. P; GOMES, H.; CASALI, D. **A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo**: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade! MST-ES: [s.n.], 2005.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de Escolas de assentamentos**: A experiência do MST no Espírito Santo. 302p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

PIZETTA, Adelar João. **A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos**: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras. 260p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

PUZIOL, J. K. P; SILVA, I. M. S; CECÍLIO, M. A. **A luta por políticas para a educação do campo contestação, resistência e possibilidades**. In: LARA, A. M. B; DEITOS, R. A (Org). Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. 390p.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. (Org.). **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo de trabalho Permanente de Educação do campo, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Raquel Alves de. O papel do Poder Público na construção da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes

(Org). **Práticas Pedagógicas e formação de educadores (as) do campo**: caderno pedagógico da educação do campo. 2ª edição- Brasília: Dupligráfica, 2010

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e Infância: Trajetórias de pesquisa e implicações Pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Série Prática Pedagógica).

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção caminhos da Educação do campo, 2).

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=p>>. Acesso em: mar. 2014.

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

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Marcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Coord.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. 2010. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7396-oreint-curric-pdf&category\\_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7396-oreint-curric-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 out. 2015.

SILVA, Izabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In: BARBOSA, M. C. S. et al



(Org.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SILVA, A. P. S. (et al). Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SILVA, J.P; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. 2005.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9694/8905>>. Acesso em: ago. 2014.

STEDILE, João Pedro. Tendências do capital na agricultura. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária do Brasil: o debate na década de 2000**. 1º ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELE, Rita Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

UNCME/ES. UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. Sistemas Municipais de Educação. **Circular**. 2015.

VARGAS, Cristina Maria. Movimento Sem Terra, educação popular e um diálogo com os processos escolares. In: SANTOS, Renato Emerson dos et al. **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2010.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELE, Rita Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

## TRABALHOS SELECIONADOS – REVISÃO DE LITERATURA

### ESTADO DA ARTE DA INFÂNCIA E DA EIC: DEBATES HISTÓRICOS, CONSTRUÇÕES ATUAIS

ARENHART, Deise. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma Pedagogia em movimento. 2003. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07309int.rtf>>. Acesso em: 02 abr. 2014

CÔCO, Valdete. Educação Infantil do campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel. Desafios da Educação do campo na atualidade: Educação Infantil e Classes multisseriadas na Serra Catarinense. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT03/GT03-1061%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CORREIA, Luciana Oliveira. Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST. 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-66NNC6>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1>>. Acesso em: março de 2014.

GONÇALVES. Estado da arte da Infância e da Educação infantil do Campo: debates históricos, construções atuais. 2013. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-goncalves-2013.pdf>>. Acesso em: março 2014.

PAMPHYLIO, Marisonia Matos. Os dizeres das crianças da Amazônia sobre a infância e escola. 2011. Disponível em: <[http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&id=258:marisnia-matos-pamphylio](http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&id=258:marisnia-matos-pamphylio)>. Acesso em: 05 abr. 2014.

## **PESQUISA NACIONAL CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE RESIDENTES EM ÁREA RURAL**

BIHAIN, Neiva Marisa. A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. 2001. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/000350749.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/000350749.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CÔCO, Valdete. Educação Infantil do campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas. 2010. Disponível em: <[http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2010/patricia\\_julia\\_souza\\_coelho.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2010/patricia_julia_souza_coelho.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel. Desafios da Educação do campo na atualidade: Educação Infantil e Classes multisseriadas na Serra Catarinense. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT03/GT03-1061%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

FERREIRA, José Luiz. Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. 2008. Disponível em: <[http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homens\\_ensinando-criancas.pdf](http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homens_ensinando-criancas.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2014.

GEBARA, Tania Aretuza Ambrizi. *Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadores infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG*. 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-66DGQW>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

OLIVEIRA, Denise Rangel Miranda. A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo. 2009.

Disponível em:  
 <[http://www.ucp.br/images/INSTITUCIONAL/MESTRADO\\_EDUC/DISSERTACOES/2009/denise\\_rangel\\_miranda\\_oliveira.pdf](http://www.ucp.br/images/INSTITUCIONAL/MESTRADO_EDUC/DISSERTACOES/2009/denise_rangel_miranda_oliveira.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2014. [2009]

PAMPHYLIO, Marisonia Matos. Os dizeres das crianças da Amazônia sobre a infância e escola. 2011. Disponível em:  
 <[http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&id=258:marisnia-matos-pamphyllo](http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&id=258:marisnia-matos-pamphyllo)>. Acesso em: 05 abr. 2014. [2011]

VELLOSO, Renata Mendes. As políticas públicas para a infância e a municipalização da Educação Infantil no campo. 2008. Disponível em:  
 <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-7RQJ8A/disserta\\_\\_o\\_de\\_renata\\_mendes\\_velloso.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-7RQJ8A/disserta__o_de_renata_mendes_velloso.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 05 abr. 2014. [2008]

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE/UFES**

FRANÇA, Dalva Mendes. Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos MST/ES. 2013. Disponível em:  
 <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6825\\_Viv%EAncias%20da%20Pedagogia%20do%20Movimento%20em%20Escolas%20de%20Assentamentos%20MST\\_ES.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6825_Viv%EAncias%20da%20Pedagogia%20do%20Movimento%20em%20Escolas%20de%20Assentamentos%20MST_ES.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2014. [2013]

GONÇALVES, Rosalina Tellis. Linguagem oral na Educação Infantil Indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva. 2007. Disponível em:  
 <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_104\\_ROSALINA%20TELLIS%20GON%C7ALVES.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_104_ROSALINA%20TELLIS%20GON%C7ALVES.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2014. [2007]

LOVATTI, Renata Rocha Grola. Formação e Docência na Educação Infantil do Campo. Dizeres Docentes. 2014. Disponível em: <<http://educacao.ufes.br/posgraduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=8320>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SILVA, Divina Leila Sôares. Salas Extensivas de educação infantil do campo: uma experiência no município de Pancas/ES. 2013. Disponível em:

<[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6713\\_DIVINA%20LEILA%20S%D4ARES%20SILVA20131031-162539.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6713_DIVINA%20LEILA%20S%D4ARES%20SILVA20131031-162539.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2014. [2013]

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – PRODUÇÕES SELECIONADAS NO PPGE

### Dissertações Seleccionadas no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFES

Nº	AUTOR	TEMA	ANO
1.	Elieser Toretta Zen	Pedagogia da Terra A Formação do Professor Sem Terra	2006
2.	Josimara Pezzin	Professores(as) sem-terra: um estudo sobre práticas educativas do MST	2007
3.	Dóris Reis Magalhães	Concepções, crenças e atitudes dos educadores Tupinikim frente à Matemática.	2007
4.	Rosalina Tellis Gonçalves	Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva.	2007
5.	Sebastião Ferreira	Educação Ambiental e Educação do Campo na produção de novas racionalidades - diante da cultura globalizada.	2010
6.	Renata Lucia de Assis Gama	Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças Guarani	2011
7.	Arlete Maria Pinheiro Schubert	Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidade(2004-2005)	2011
8.	Marleide Pimentel Miranda Gava	Professores do Campo e no Campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na escola distrital "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" do município de Colatina/ES	2011
9.	Custódio Jovêncio Barbosa Filho	Entre o campo e a cidade: a oferta de educação profissional do campo no espaço/lugar de contato	2011
10.	Welson Batista de Oliveira	Educação do Campo e formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres do assentamento sezínio Fernandes de Jesus - MST/ES	2011
11.	Olindina Serafim Nascimento	Educação Escolar Quilombola: memória vivência e saberes das comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge	2011
12.	Tânia Mota Chisté	"Aqui é minha raiz": o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade Quilombola de Araçatiba/ES	2012
13.	José Pacheco de Jesus	A Práxis Pedagógica no Centro estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão-ES	2012
14.	Raquel Ribeiro de Moraes	Música Guarani: mitos, sonhos, realidade	2012
15.	Rachel Reis Menezes	As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil	2013
16.	Divina Leila Sôares Silva	Salas Extensivas de educação infantil do campo: uma experiência no município de Pancas/ES	2013
17.	Walkyria Barcelos Sperandio	Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio	2013
18.	Thalyta Botelho Monteiro	Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre	2013
19.	Sonia Francisco Klein	Educação do Campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá - Alfredo Chaves - Espírito Santo	2013
20.	Dalva Mendes de França	Vivências da Pedagogia do movimento em escolas de assentamentos MST/ES.	2013
21.	Marciane Cosmo	Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora	2014
22.	Renata Rocha Grola Lovatti	Formação e docência na educação infantil do campo: dizeres docentes	2014
23.	Jandira Marquardt Dettmann	Práticas e Saberes da Professora Pomerana: um estudo sobre interculturalidade	2014

Teses<sup>34</sup> Selecionadas no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFES

<b>Nº</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>ANO</b>
1.	Maria das Graças Cota	O Processo de Escolarização dos Guarani no Espírito Santo	2008
2.	João Assis Rodrigues	Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.	2008
3.	Flavio Moreira	O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAS do norte do Espírito Santo.	2009
4.	Andréia Weiss	História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo	2013
5.	Maria Madalena Fernandes Caetano Poleto Oliveira	Novas tecnologias na educação escolar do campo: o discurso verbal- visual e mediações a partir do blog jovem ceier- ser jovem, ser agricultor sustentável em ação do centro estadual integrado de educação rural de Vila Pavão-ES.	2013
6.	Rogério O. Caliari	A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia	2013
7.	Ozirlei Teresa Marcilino	Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo	2014
8.	Janinha Gerke de Jesus	Sentidos da formação docente para a profissionalização – na voz do professor do campo	2014
9.	Adelar João Pizetta	Formação de Educadores e a Travessia de Cercas Invisíveis de Acesso/produção de Conhecimentos: Experiências do Mst nas Inter-relações Com Universidades Brasileiras	2014

<sup>34</sup> Tivemos acesso por meio impresso da tese de Damián Sánchez Sánchez, com o tema: Resistência e Formação na produção do Comum: o curso de Pedagogia da Terra da UFES, defendida em 2011. Esta não aparece na lista acima, uma vez que não está disponível na página do PPGE, e nosso levantamento é de trabalhos *on line* disponíveis na página do programa.



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: ENCONTRO EDUCADORES MST-ES

- 1- Temática Abordada
- 2 - Participação dos Educadores
- 3 - Assessoria do Encontro
- 4 - Organicidade do Encontro
- 5 - Estrutura Física
- 6 - Como a Educação Infantil foi abordada
- 5 - A educação e a luta pela Reforma Agrária
- 6 – Ciranda Infantil
- 7 - Experiências Apresentadas pelas escolas
- 8 - O que elas refletem?
- 9 - A EIC é tematizada?
- 10 - Outros Aspectos Observados

## APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO E QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), de autoria da mestrande Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira e orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Valdete Côco. Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas neste questionário e autorizar o uso das respostas em estudos sobre a formação de educadores no campo da EI. Na pesquisa sua identidade será preservada. No caso de haver concordância em participar, assine a autorização abaixo.

**Contatos: Marle (27) 9.9812-2218 e-mail: fidelesmarle@gmail.com**

### AUTORIZAÇÃO

Eu, .....,  
portador(a) da Carteira de Identidade nº ....., telefone (....)  
....., informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos” como respondente do questionário.

- Se você é educador (a) da **Educação Infantil** e se dispõe a participar da segunda etapa desta pesquisa, favor complementar seus contatos.

E-mail: \_\_\_\_\_

Vitória, ES, ..... de ..... de 2014.

.....

(assinatura)

**PESQUISA: “EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES QUE ATUAM EM ASSENTAMENTOS”**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), de autoria da mestrande Marle Aparecida Fideles de Oliveira Vieira e orientado pela professora Dr<sup>a</sup>. Valdete Côco. Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas neste questionário e autorizar o uso das respostas em estudos sobre a formação de educadores no campo da Educação Infantil. Na pesquisa sua identidade será preservada. No caso de haver concordância em participar, assine a autorização anexa.

**Contatos: Marle (27) 9.9812-2218 e-mail: fidelesmarle@gmail.com**

<b>1- DATA DE NASCIMENTO</b> ____/____/____		<b>2- SEXO</b> ( ) Masculino                      ( ) Feminino	
<b>3- ESCOLARIDADE</b>			
<b>NÍVEL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>		
Educação Infantil	( ) Não Curso	( ) Pública	( ) Privada
Educação Fundamental	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública                      ( ) Privada		
Ensino Médio	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública                      ( ) Privada		
	<b>CURSOS</b> _____ _____		
Ensino Superior	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública                      ( ) Privada                      ( ) Presencial                      ( ) Semipresencial                      ( ) A Distância		
	<b>TIPO</b> ( ) Normal Superior                      ( ) Licenciatura                      ( ) Bacharelado		
	<b>CURSOS</b> _____ _____		<b>HABILITAÇÃO</b> _____ _____
Pós Graduação	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Não Curso                      ( ) Pública                      ( ) Privada		
	<b>TIPO</b> ( ) Especialização                      ( ) Mestrado                      ( ) Doutorado		<b>ANO DE CONCLUSÃO</b> _____
	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b> _____ _____		<b>TEMA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO</b> _____ _____
	<b>ÁREA TEMÁTICA</b> ( ) Gestão / Administração                      ( ) Pedagógica Geral                      ( ) Pedagógica para EI                      ( ) Outro: _____		
<b>4- ETAPAS / MODALIDADE QUE ATUA ATUALMENTE</b>			
( ) Na Educação Infantil (0 a 3)	( ) Na Educação Infantil (4 e 5)	( ) Ensino Fundamental (1º ao 5º)	
( ) Ensino Fundamental (6º ao 9º)	( ) Ensino Médio	( ) Ensino Superior	

( ) Outro: Especifique: \_\_\_\_\_

<b>5- INSTITUIÇÃO (ES) EM QUE TRABALHA ATUALMENTE:</b>							
<b>INSTITUIÇÃO 1</b>	<b>INSTITUIÇÃO 2:</b>						
Nome: _____	Nome: _____						
Município: _____	Município: _____						
Assentamento: _____	Assentamento: _____						
Tempo de deslocamento de casa ao trabalho: h _____ m _____	Tempo de deslocamento de casa ao trabalho: h _____ m _____						
Nº de turmas: _____ Nº de alunos: _____	Nº de turmas: _____ Nº de alunos: _____						
<b>6- TIPO DE VÍNCULOS</b>							
( ) Estatutário (concurado) ( ) CLT/carteira assinada ( ) Temporário/Substituto/Designado ( ) Estágio com remuneração ( ) Voluntário ( ) Outro. Qual? _____							
<b>7- FILIAÇÕES</b>							
( ) Sindicato ( ) Partido Político ( ) Movimento social ( ) Instituição Religiosa ( ) Outro(especifique): _____							
<b>8- INDIQUE OS MAIORES DESAFIOS E CONQUISTAS EM TRABALHAR NUMA ESCOLA DO CAMPO/DE ASSENTAMENTO</b>							
<b>DESAFIOS</b>	<b>CONQUISTAS</b>						
_____	_____						
_____	_____						
<b>9- MARQUE AS ALTERNATIVAS REFERENTES À REALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO EM QUE TRABALHA</b>		<b>SEMPRE</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>ALGUMAS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>	<b>NÃO SEI</b>	<b>NÃO SE APLICA</b>
O município realiza formação continuada reunindo todos os educadores							
O município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil							
O município realiza formação continuada específica para a Educação do Campo							
O município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil do Campo							
A formação continuada realizada pelo município contribui com a sua prática pedagógica							
Existe acompanhamento pedagógico de equipes da Secretaria de Educação ao seu trabalho							
Existe acompanhamento pedagógico por profissionais da escola (diretor, pedagogo, coordenador)							
Existe acompanhamento pedagógico de movimentos sociais ligados ao campo							
A escola realiza formação continuada reunindo todos os seus educadores							
A escola realiza formação continuada específica para a Educação do Campo							
A escola realiza formação continuada específica para a Educação Infantil							
A formação continuada realizada pela escola contribui com a sua prática pedagógica							
Outro(s). Especifique: _____							
<b>10- AVALIE AS CONTRIBUIÇÕES DO ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORES DO MST PARA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>		<b>MUITO</b>	<b>RAZOÁVEL</b>	<b>POUCO</b>	<b>NADA</b>		
Favorece a troca de experiências entre os educadores							
Desenvolve estudo de temas relacionados à prática pedagógica							
Estimula a apresentação de experiências inovadoras							
Mobiliza o engajamento nas questões da Educação do Campo							
Mobiliza o engajamento nas questões da Educação Infantil do Campo							
Encaminha as discussões das pautas específicas das escolas dos assentamentos							
Atualiza os educadores com informações e legislações recentes sobre a educação							
Acolhe as sugestões dos educadores							
Outro(s). Especifique: _____							
<b>SE VOCÊ É EDUCADOR DA EI, RESPONDA AS QUESTÕES SEGUINTE.</b>							
<b>CASO ATENDA A OUTRO NÍVEL/ETAPA, AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO.</b>							
<b>11- TIPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>							
( ) Regência de turma da EI ( ) Regência de turma do EF que acolhe crianças da EI ( ) Professor de determinada disciplina e/ou projetos em turmas de EI ( ) Outro (especifique): _____							
<b>12- SE POSICIONE COM RELAÇÃO AOS ASPECTOS LISTADOS A SEGUIR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>NÃO SEI</b>		
Escolheu trabalhar com as turmas de EI?							
Gosta/tem afinidade com as turmas de EI?							

Gostaria de deixar de trabalhar na EI, permanecendo no magistério?					
Gostaria de deixar de trabalhar no magistério?					
As instalações físicas são adequadas às crianças?					
Conta com brinquedos?					
Conta com livros de literatura infantil?					
Conta com apoio pedagógico?					
Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)?					
Utiliza livros didáticos?					
Utiliza algum sistema de apostilas implementado pelo município?					
Tem jornada semanal de planejamento?					
Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)?					
O PPP da escola trata da especificidade da EI?					
A escola implementa uma gestão democrática?					
As condições da escola favorecem o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os educadores					
As condições da escola favorecem o desenvolvimento do trabalho coletivo com as famílias					
Conta com a participação das famílias na escola?					
A EI é reconhecida como importante na comunidade/assentamento?					
Acredita que o trabalho na EI do Campo/assentamento tem necessidades ou características próprias do contexto do campo?					
<b>13- INFORME SOBRE O TRABALHO COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>MUITAS VEZES</b>	<b>ALGUMAS VEZES</b>	<b>RA RARAMENTE</b>	<b>NÃO SEI</b>
As crianças deliberam sobre as atividades a serem desenvolvidas					
Acredita que seu trabalho tem um papel importante sobre o futuro dos alunos/crianças					
Sente-se satisfeito(a) realizando atividades de cuidado com os alunos/crianças					
Seu trabalho na EI se baseia nos eixos das interações e brincadeiras previstos nas DCNEI					
Você se considera engajada(o) na defesa da Educação Infantil					
Você se considera engajada(o) na defesa da Educação Infantil do Campo					

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA DO MUNICÍPIO

EIC – Educação Infantil do Campo

EI – Educação Infantil

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

### **Quanto ao atendimento as áreas de Assentamento:**

- 1- Qual a importância do atendimento à EIC e às crianças que residem em assentamentos? Por quê?
- 2- Quais as diferenças e/ou semelhanças compreendendo o atendimento às escolas de assentamento com outro espaço atendido pelo município (como instituição na cidade, por exemplo).
- 3- Destaque alguma(s) conquistas, dificuldade(s) e perspectivas na implementação da EIC em área de assentamento.
- 4- Evidencie alguma(s) conquista(s) para o município em relação ao atendimento às crianças que residem em assentamentos.

### **Quanto à estrutura na Secretaria Municipal**

- 1- Há na secretaria uma equipe específica para a EI? Explorar
- 2- Há na secretaria uma equipe específica para a EIC? Explorar
- 3- Qual a responsabilidade desta secretaria quanto à EIC, em relação:
  - À infra-estrutura das Instituições de educação infantil em áreas de assentamento.
  - Ao apoio pedagógico a estas instituições.
  - À contratação de educadores. Evidencie como se dá essa contratação.
  - Ao material pedagógico.
  - Ao calendário da instituição; há alguma especificidade em relação ao calendário de outras instituições que não estão em áreas de assentamento?

- À formação de educadores. Como é pensada a formação para os educadores do campo? Há alguma temática específica quanto às demais formações pensadas para os educadores da rede municipal? Como se dá a participação dos educadores?

-Há no município algum documento específico para orientar a EIC? Caso haja, qual a importância para a gestão?

-Acontece parceria entre o estado e o município na oferta da EIC em assentamentos de reforma agrária? Se sim, como consiste esta parceria?

4- De quanto em quanto tempo acontece as formações para os educadores que atuam na EIC no município? Em que consiste esta formação?

5- Você considera importante ter uma formação específica para esses educadores? Por quê?

#### **Quanto à relação com o Movimento Social**

1- O município possui relação com o Setor de Educação do MST para a efetivação da EIC? Como se dá essa relação?

2- Considera importante a atuação desse Movimento (Setor de Educação do MST) no que concerne à articulação junto ao setor público para tratar de questões específicas para as escolas de assentamento? Por quê?

3- Há alguma dificuldade encontrada nessa relação com o Setor de Educação do MST quanto ao atendimento às crianças do campo? Evidencie essa(s) dificuldade(s).

4- Quais as principais reivindicações do Setor de Educação do MST a esse município?

5- Há alguma reivindicação apresentada pelo Setor de Educação do MST ao município que considera de difícil atendimento por parte da secretaria?

6- Para o município, qual o maior desafio em relação à oferta de educação infantil em área de assentamento?

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO – EQUIPE GESTORA – SEME

Este levantamento faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com a temática “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”, de autoria da mestrandia Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco. Por meio dele gostaríamos de saber o perfil do gestor do Município que atua na EIC.

**Dúvidas, favor entrar em contato: Marle (27) 9.9812-2218 E-mail:**  
fidelesmarle@gmail.com

### I- IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO

<b>1- MUNICÍPIO</b>		
_____		
<b>2- ENDEREÇO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>		
_____		
<b>3- TELEFONE</b>	<b>4- FAX</b>	<b>5- EMAIL</b>
( ___ ) _____	( ___ ) _____	_____

### II- RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES

<b>1- RESPONSÁVEL</b>		<b>2- SETOR</b>	
_____		_____	
<b>1- DATA DE NASCIMENTO</b>	<b>2- SEXO</b>		
___ / ___ / _____	( ) Masculino ( ) Feminino		
<b>3- ESCOLARIDADE</b>			
<b>NIVEL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>		
Educação Infantil	( ) Não Coursou ( ) Pública ( ) Privada		
Educação Fundamental	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada		
Ensino Médio	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada		
	<b>CURSOS</b> _____ _____		
Ensino Superior	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) A Distância		



	<b>TIPO</b>	
	( ) Normal Superior ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado	
	<b>CURSOS</b>	<b>HABILITAÇÃO</b>
	_____	_____
Pós-Graduação	<b>INSTITUIÇÃO</b>	
	( ) Não Cursou ( ) Pública ( ) Privada	
	<b>TIPO</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>
	( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	
	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b>	<b>TEMA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO</b>
_____	_____	
<b>ÁREA TEMÁTICA</b>		
( ) Gestão / ( ) Pedagógica ( ) Pedagógica para EI ( ) Outro: Administração Geral		

OUTRAS INFORMAÇÕES QUE JULGAR NECESSÁRIAS:

## APÊNDICE F – ROTEIRO – EDUCADOR DO ASSENTAMENTO

- 1- Fale sobre sua trajetória profissional, evidenciando a sua formação.
- 2- Considera importante ter formação para trabalhar com as crianças? Por quê?
- 3- Gosta de trabalhar em escola de assentamento? Fale sobre sua relação com o campo / assentamento e sobre sua experiência neste trabalho.
- 4- O que considera importante destacar na realização do seu trabalho com as crianças do campo?
- 5- Quais as principais dificuldades que você considera para a realização do seu trabalho com as crianças em área de assentamento?
- 6- Evidencie a(s) dificuldade(s) quanto ao atendimento do município a esta instituição em relação:
  - à estrutura física
  - ao apoio pedagógico
  - e a formação de educadores.
- 7- Fale da relação com as famílias assentadas. Você considera importante a participação delas nas ações da instituição da EI? Elas participam das discussões em torno da educação? Como se dá essa participação?
- 8- Você considera importante a atuação do Setor de Educação do MST na luta pela educação? Por quê? Evidencie essa atuação (do setor) na instituição em que trabalha.
- 9- Todas as crianças do assentamento freqüentam a EI?
- 10- Há alguma questão que considera importante destacar e que não foi abordada nas questões que evidenciamos? Fale sobre elas.

## QUESTIONÁRIO – PERFIL EDUCADOR DO ASSENTAMENTO

Este levantamento faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com a temática “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”, de autoria da mestrandia Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco. Por meio dele gostaríamos de saber o perfil do educador que atua na EIC. Dúvidas, favor entrar em contato: Marle (27) 9.9812-2218 E-mail: [fidelesmarle@gmail.com](mailto:fidelesmarle@gmail.com)

### I-IDENTIFICAÇÃO

1- DATA DE NASCIMENTO  ____ / ____ / ____	2- SEXO  ( ) Masculino ( ) Feminino	<b>3- É ASSENTADO</b> Sim ( ) ( ) Outro: Não ( )
		<b>RESIDE EM ASSENTAMENTO</b> Sim ( ) Outro ( ): Não ( )
<b>4- ESCOLARIDADE</b>		
<b>NIVEL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	
Educação Infantil	( ) Não cursou ( ) Pública ( ) Privada	
Educação Fundamental	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada	
Ensino Médio	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada	
	<b>CURSOS</b> _____ _____	
Ensino Superior	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) Á Distância	
	<b>TIPO</b> ( ) Normal Superior ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado	
	<b>CURSOS</b> Pedagogia da Terra ( ) Outros: _____	<b>HABILITAÇÃO</b> _____ _____
Pós Graduação	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Não cursou ( ) Pública ( ) Privada	
	<b>TIPO</b> ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b> _____
	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b> _____	<b>TEMA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO</b> _____

	_____	_____
<b>ÁREA TEMÁTICA</b>		
<input type="checkbox"/> Gestão / <input type="checkbox"/> Pedagógica <input type="checkbox"/> Pedagógica para <input type="checkbox"/> Outro: Administração Geral EI _____		
<b>5- ETAPAS / MODALIDADE QUE ATUA ATUALMENTE</b>		
<input type="checkbox"/> Na Educação Infantil (0 a 3) <input type="checkbox"/> Na Educação Infantil (4 e 5) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental [1º ao 5º]		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental [6º ao 9º] <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior		
<input type="checkbox"/> Outro: Especifique: _____		

**6- OUTRAS INFORMAÇÕES QUE ACHAR IMPORTANTE:**

## APÊNDICE G – ROTEIRO – RODA DE CONVERSA COM O SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST

- 1- Destacar a formação e a trajetória profissional dos sujeitos do Setor de Educação do MST/ES (quem são esses sujeitos coletivos que formam o setor, a formação e a trajetória profissional).
- 2- Por que o MST possui um setor específico para a educação? Pontuar a importância e contextualizar a história desse setor no contexto do ES.
- 3- Evidenciem as principais lutas travadas pelo setor no ES.
- 4- Pontuar as principais dificuldades quanto da relação com o município pesquisado no que concerne à educação infantil: infraestrutura, apoio pedagógico, especificidades da escola do campo e a formação de professores.
- 5- Destacar os principais desafios e dificuldades do Setor na luta pela educação em áreas de assentamento de Reforma Agrária.
- 6- Qual a relação que o Setor de Educação do MST estabelece entre a luta pela educação infantil do campo e a luta pela Reforma Agrária?
- 7- As formações pensadas / organizadas pelo Setor (destacar os objetivos destas formações); Contemplam a EIC?

Destacar outras questões que consideram importantes e que não foram abordadas nas relacionadas acima.

### 1- PERFIL DOS SUJEITOS DO SETOR DE EDUCAÇÃO

Este levantamento faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com a temática “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”, de autoria da mestranda Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco. Por meio dele gostaríamos de saber o perfil dos sujeitos que atuam no Setor de Educação do MST/ES. Dúvidas, favor entrar em contato: Marle (27) 9.9812-2218 E-mail: [fidelesmarle@gmail.com](mailto:fidelesmarle@gmail.com)

#### I-IDENTIFICAÇÃO

1- DATA DE NASCIMENTO	2- SEXO	<b>3- É ASSENTADO</b>
		Sim ( ) ( ) Outro: Não ( )

____ / ____ / ____		( ) Masculino ( ) Feminino	<b>RESIDE EM ASSENTAMENTO</b> Sim ( ) Outro ( ): Não ( )
<b>4- ESCOLARIDADE</b>			
<b>NIVEL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>		
Educação Infantil	( ) Não Cursou ( ) Pública ( ) Privada		
Educação Fundamental	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada		
Ensino Médio	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada		
	<b>CURSOS</b> _____ _____		
Ensino Superior	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) À Distância		
	<b>TIPO</b> ( ) Normal Superior ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado		
	<b>CURSOS</b> Pedagogia da Terra ( ) Outros: _____		<b>HABILITAÇÃO</b> _____ _____
	<b>Pós Graduação</b>		
Pós Graduação	<b>INSTITUIÇÃO</b> ( ) Não Cursou ( ) Pública ( ) Privada		
	<b>TIPO</b> ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado		<b>ANO DE CONCLUSÃO</b> _____
	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b> _____ _____		<b>TEMA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO</b> _____ _____
	<b>ÁREA TEMÁTICA</b> ( ) Gestão / ( ) Pedagógica ( ) Pedagógica para ( ) Outro: Administração Geral EI _____		
	<b>5- ETAPAS / MODALIDADE QUE ATUA ATUALMENTE</b>		
( ) Na Educação Infantil (0 a 3) ( ) Na Educação Infantil (4 e 5) ( ) Ensino Fundamental [1º ao 5º]			
( ) Ensino Fundamental [6º ao 9º] ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior			
( ) Outro: Especifique: _____			
<b>6- OUTRAS INFORMAÇÕES QUE ACHAR IMPORTANTE:</b>			

## APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EDUCADORA ASSENTAMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se ao profissional....., da Instituição de Educação Infantil do Município de...../ ES, a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa, de autoria da mestranda Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco.

ASPECTOS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO:	diante da invisibilização das políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo uma educação no espaço em que vivem, uma educação feita com estes sujeitos, adentramos este espaço com este propósito de pesquisa.
2. OBJETIVO GERAL	compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos do MST.
3. PROCEDIMENTOS	entrevista semiestruturada, observação participante, roda de conversa, áudio (gravação de voz).
4. SUJEITOS	Educadores integrantes da equipe de Educação Infantil (EI) e / ou Educação do Campo (EC) da Secretaria Municipal de Educação, Educadores integrantes do Setor de Educação do MST, educador de uma Instituição de EI localizada em assentamento.
5. BENEFÍCIOS	avanco da pesquisa e da produção do conhecimento acerca da EIC e da formação continuada de educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST.
6. POSSÍVEIS RISCOS	Salientamos que a pesquisa não trás riscos aos sujeitos participantes, estando os mesmos cientes dos procedimentos. Desse modo, esclarecemos que estarão à disposição dos participantes todos os procedimentos e resultados da pesquisa, caso seja necessário algum esclarecimento, inclusive podendo o participante optar em qualquer momento do estudo não fazer parte da pesquisa.

Diante do exposto, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, para que a entrevista e os dados produzidos por meio de entrevista possam ser divulgados e publicados sem fins comerciais. Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição no momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da sua identidade por meio da não identificação de seu nome em qualquer publicação deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra entregue ao(s) participante(s).

Desde já, agradecemos a sua participação. Em caso de dúvidas, entre em contato com a responsável pela pesquisa: Prof.<sup>a</sup>. Mestranda, Marle Aparecida Fidéles de

Oliveira Vieira, email – [fidelesmarle@gmail.com](mailto:fidelesmarle@gmail.com). Também poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, para resolver dúvidas ou relatar qualquer problema através do telefone (27)4009-7890 ou correio: Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, UFES,/Campus Goiabeiras, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, CEP 29060-970, Vitória – ES, Brasil.

Orientadora: Valdete Côco

Orientanda: Marle Aparecida F. de O. Vieira

Contatos: Celular (27) 9-88273864

Cel.: (27) 9 9812-2218

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

E-mail: fidelesmarle@gmail.com

Assinatura:

Assinatura:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ciente do exposto, declaro que fui informado (a) de maneira clara e detalhada sobre a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”. Ressalto que me foi dado (a) a oportunidade de ler o presente documento e esclarecer minhas dúvidas. Sendo assim, assino este Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

CPF/RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contato (s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.



## APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EQUIPE GESTORA SEME

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se ao profissional....., integrante da Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação do Município de...../ ES, a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa, de autoria da mestranda Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco, com o seguinte delineamento:

ASPECTOS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO:	diante da invisibilização das políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo uma educação no espaço em que vivem, uma educação feita <i>com</i> estes sujeitos, adentramos este espaço com este propósito de pesquisa.
2. OBJETIVO GERAL	compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos do MST.
3. PROCEDIMENTOS	entrevista semiestruturada, observação participante, roda de conversa, registro fotográfico, áudio (gravação de voz).
4. SUJEITOS	Educadores integrantes da equipe de Educação Infantil (EI) e / ou Educação do Campo (EC) da Secretaria Municipal de Educação, Educadores integrantes do Setor de Educação do MST, educador de uma Instituição de EI localizada em assentamento.
5. BENEFÍCIOS	avanço da pesquisa e da produção do conhecimento acerca da EIC e da formação continuada de educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST.
6. POSSÍVEIS RISCOS	Salientamos que a pesquisa não trás riscos aos sujeitos participantes, estando os mesmos cientes dos procedimentos. Desse modo, esclarecemos que estarão à disposição dos participantes todos os procedimentos e resultados da pesquisa, caso seja necessário algum esclarecimento, inclusive podendo o participante optar em qualquer momento do estudo não fazer parte da pesquisa.

Diante do exposto, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, para que a entrevista e os dados produzidos por meio de entrevista possam ser divulgados e publicados sem fins comerciais. Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição no momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da sua identidade por meio da não identificação de seu nome em qualquer publicação deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra entregue ao(s) participante(s).

Desde já, agradecemos a sua participação. Em caso de dúvidas, entre em contato com a responsável pela pesquisa: Prof<sup>a</sup>. Mestranda, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, email – [fidelesmarle@gmail.com](mailto:fidelesmarle@gmail.com). Também poderá contatar o Comitê

de Ética e Pesquisa em seres humanos, para resolver dúvidas ou relatar qualquer problema através do telefone (27)4009-7890 ou correio: Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, UFES,/Campus Goiabeiras, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, CEP 29060-970, Vitória – ES, Brasil.

Orientadora: Valdete Côco

Orientanda: Marle Aparecida F. de O. Vieira

Contatos: Celular (27) 9-88273864

Cel.: (27) 9 9812-2218

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

E-mail: fidelesmarle@gmail.com

Assinatura:

Assinatura:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ciente do exposto, declaro que fui informado (a) de maneira clara e detalhada sobre a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”. Ressalto que me foi dado (a) a oportunidade de ler o presente documento e esclarecer minhas dúvidas. Sendo assim, assino este Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

CPF/RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contato (s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO SEME

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se ao profissional....., gestor da Secretaria Municipal de Educação do Município de...../ ES, a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos” como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa, de autoria da mestranda Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco, com o seguinte delineamento:

ASPECTOS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO:	diante da invisibilização das políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo uma educação no espaço em que vivem, uma educação feita <i>com</i> estes sujeitos, adentramos este espaço com este propósito de pesquisa.
2. OBJETIVO GERAL	compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos do MST.
3. PROCEDIMENTOS	entrevista semiestruturada, observação participante, roda de conversa, registro fotográfico áudio (gravação de voz).
4. SUJEITOS	Educadores integrantes da equipe de Educação Infantil (EI) e / ou Educação do Campo (EC) da Secretaria Municipal de Educação, Educadores integrantes do Setor de Educação do MST, educador de uma Instituição de EI localizada em assentamento.
5. BENEFÍCIOS	avanço da pesquisa e da produção do conhecimento acerca da EIC e da formação continuada de educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST.
6. POSSÍVEIS RISCOS	Salientamos que a pesquisa não trás riscos aos sujeitos participantes, estando os mesmos cientes dos procedimentos. Desse modo, esclarecemos que estarão à disposição dos participantes todos os procedimentos e resultados da pesquisa, caso seja necessário algum esclarecimento, inclusive podendo o participante optar em qualquer momento do estudo não fazer parte da pesquisa.

Diante do exposto, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, para que a pesquisa seja realizada em dois contextos institucionais, numa Instituição EIC do município localizada em área de assentamento, com procedimento de observação e entrevista semiestruturada e com a equipe de EI e / ou EC, com procedimento de entrevista semiestruturada.

Cabe informar que também será solicitada autorização de cada participante, e que os resultados da pesquisa estarão à disposição da comunidade acadêmica, sendo garantida a proteção da identidade dos participantes, por meio da não identificação de seus nomes em qualquer publicação deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra entregue à Secretaria Municipal de Educação.

Desde já, agradecemos a sua participação. Em caso de dúvidas, entre em contato com a responsável pela pesquisa: Prof<sup>a</sup>. Mestranda, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, email – [fidelesmarle@gmail.com](mailto:fidelesmarle@gmail.com). Também poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, para resolver dúvidas ou relatar qualquer problema através do telefone (27)4009-7890 ou correio: Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, UFES,/Campus Goiabeiras, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, CEP 29060-970, Vitória – ES, Brasil.

Orientadora: Valdete Côco

Orientanda: Marle Aparecida F. de O. ieira

Contatos: Celular (27) 9-88273864

Cel.: (27) 9 9812-2218

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

E-mail: fidelesmarle@gmail.com

Assinatura:

Assinatura:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ciente do exposto, declaro que fui informado (a) de maneira clara e detalhada sobre a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos” Ressalto que me foi dado (a) a oportunidade de ler o presente documento e esclarecer minhas dúvidas. Sendo assim, assino este Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

CPF/RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contato (s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SETOR DE EDUCAÇÃO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se ao SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST/ES a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos” como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa de autoria da mestranda Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco, com o seguinte delineamento:

ASPECTOS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO:	Dada a invisibilização das políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo uma educação no espaço em que vivem, uma educação feita <i>com</i> e não <i>para</i> os sujeitos do campo.
2. OBJETIVO GERAL	compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos do MST.
3. PROCEDIMENTOS	Entrevista semiestruturada, observação participante, roda de conversa, áudio (gravação de voz).
4. SUJEITOS	Educadores integrantes da equipe de Educação Infantil (EI) e / ou Educação do Campo (EC) da Secretaria Municipal de Educação, Educadores integrantes do Setor de Educação do MST, educador de uma Instituição de EI localizada em assentamento.
5. BENEFÍCIOS	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento acerca da EIC e da formação continuada de educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST.
6. POSSÍVEIS RISCOS	Salientamos que a pesquisa não trás riscos aos sujeitos participantes, estando os mesmos cientes dos procedimentos. Desse modo, esclarecemos que estarão à disposição dos participantes todos os procedimentos e resultados da pesquisa, caso seja necessário algum esclarecimento, inclusive podendo o participante optar em qualquer momento do estudo não fazer parte da pesquisa.

Diante do exposto, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, para que os dados produzidos por meio da roda de conversa realizada com o Setor de Educação do MST/ES possam ser divulgados e publicados sem fins comerciais. Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição no momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da sua identidade por meio da não identificação de seu nome em qualquer publicação deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra entregue ao(s) participante(s).

Desde já, agradecemos a sua participação. Em caso de dúvidas, entre em contato com a responsável pela pesquisa: Prof.<sup>a</sup>. Mestranda, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, email – [fidelesmarle@gmail.com](mailto:fidelesmarle@gmail.com). Também poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, para resolver dúvidas ou relatar qualquer

problema através do telefone (27)4009-7890 ou correio: Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, UFES,/Campus Goiabeiras, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, CEP 29060-970, Vitória – ES, Brasil.

Orientadora: Valdete Côco

Orientanda: Marle Aparecida F. de O. Vieira

Contatos: Celular (27) 9-88273864

Cel.: (27) 9 9812-2218

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

E-mail: fidelesmarle@gmail.com

Ciente do exposto, declaro que fui informado (a) de maneira clara e detalhada sobre a pesquisa “Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”. Ressalto que me foi dado (a) a oportunidade de ler o presente documento e esclarecer minhas dúvidas. Sendo assim, assino este Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

CPF/RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contato (s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA GRÁRIA AO POVO BRASILEIRO

1. Somos educadores e educadoras de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, que colocamos nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e por transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que é uma questão de honra acabar com o analfabetismo em todo o nosso território, tanto no campo como na cidade.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. E queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, e que ajude no fortalecimento das lutas sociais, e na solução dos problemas concretos de cada comunidade.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, e na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa mocidade, que cultiva a solidariedade, a esperança, e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo.
10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e unidade de ação.
11. Lutamos por escolas públicas, em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, comum projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.



13. Pretendemos fortalecer nossa ação solidária com todas as pessoas e organizações que tenham sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

14. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, e em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuamos mantendo viva a esperança e honrando nossa bandeira, nossos princípios, nosso sonho.

ANEXO 2 – ASSENTAMENTO NEGOCIAÇÃO EDUCAÇÃO – RIO PRETO 1985



Arquivo: MST/ES

## ANEXO 3 – FORMATURA 1ª TURMA DE MAGISTÉRIO/ CIDAP, SÃO MATEUS-ES



Arquivo: MST/ES