

## A INFRA-ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Elizabete PereiraBarbosa dos Santos - UEFS/CEDE; betuefs@gmail.com  
 Fani Quitéria Nascimento Rehem - UEFS/CEDE; faniherem@gmail.com  
 Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda- UEFS/CEDE; leomarciauzeda@yahoo.com.br  
 Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - UEFS/CEDE; ludmilaholanda@yahoo.com  
**Agência de fomento: CNPq**

### 1. Primeiras notas sobre o tema...

[...] Pelo caminho alguma árvore com “fruta do tempo” é atacada num pasto, na cerca de um sítio ou na orla da mata; os passarinhos de beira de estrada são espantados com pedradas e risos; outros pequenos seres da natureza são olhados com curiosidade, como um bando de borboletas amarelas que revoa sobre uma bosta de vaca, ou uma preá que se atreveu a cruzar o caminho [...]. Crianças e principalmente adolescentes, são capazes de reconhecerem pelo caminho cada boi ou vaca de cada “dono”, os cachorros, os cavalos. Não há nunca tempo para entender as horas de lazer e dever da viagem. Nas idas, ele mal dá para chegar na hora à escola. Nas voltas a fome apressa o passo, principalmente nos períodos em que a escola não tem “merenda” para oferecer. (BRANDÃO, 1999, p.126)

No início dos anos 80 do século passado, Carlos Rodrigues Brandão já anunciava com astúcia e poesia as contradições da vida do campo entre a abundância dos contextos socioculturais e os desserviços institucionais, presentes no universo rural de partes diferenciadas deste imenso Brasil. Seus escritos antropológicos da época<sup>1</sup>, já traziam a educação como um objeto de desejo nos espaços rurais e de certa forma, já anunciavam a maturidade de muitas populações camponesas diante da reflexão sobre o papel da escola. (BRANDÃO, 1980; 1984; 1999). Podemos inferir que a percepção de que havia algo socialmente, politicamente, historicamente inadequado e culturalmente e ambientalmente dissonante na relação da instituição escola com a população camponesa, não é nova. E sendo assim, podemos dizer que tal percepção colaborou nas devidas proporções, para dar mais substância ao intenso debate deflagrado pelos movimentos sociais na década de 90 e início dos anos 2000.

Dentro da discussão educação e campo, falar da escola das crianças se torna um desafio especial. Entender e conhecer quem são as *crianças* que povoam as *infâncias* que por sua vez habitam o rural se constitui em uma das tarefas primeiras para pensarmos e construirmos uma educação infantil que atenda as demandas das crianças ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, das florestas, assentadas dos mais variados territórios rurais. E desta forma, Educação Infantil do Campo nos remete a compreender outro universo infantil, com

---

<sup>1</sup>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de Escola: Cultura camponesa e educação rural. Campinas. SP. Papyrus. 1984. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de saber. Porto Alegre: Sulina, 1999. BRANDÃO, Carlos Rodrigues A questão Política da Educação Popular, São Paulo, Editora Brasiliense. 1980. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo, SP. Coleção Primeiros Vóos. Editora Brasiliense, 3a.edição. 1986.

especificidades ambientais, culturais que podem ou não comungar com percepções de infância comumente anunciadas.

É importante ressaltar que durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheciam as especificidades dos povos do campo como produtores de conhecimento, saberes e valores socioculturais pautados na diversidade e história construída. Já temos a clareza de como esta lacuna das políticas educacionais para a zona rural, foi responsável, ao tempo que também alimentada, por muito dos estereótipos e caricaturas existentes no imaginário da sociedade que se percebe a partir do mundo urbano. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008)

Diante da sua diversidade, os caiçaras; ribeirinhos; quilombolas; os sujeitos assentados, da floresta, entre outros povos, via de regra, no tocante a educação, tiveram ações pensadas e articuladas a partir de uma realidade urbanocêntrica e de subordinação a um domínio cultural, econômico urbano, que corroborou para perpetuação de determinadas ações pedagógicas desvinculadas das suas realidades rurais, ou seja,

[...] Essa imagem tão negativa do campo, dos povos do campo fez com que para eles a educação fosse algo desnecessário. Se os vemos como coletivos parados, sem mobilidade, atolados na tradição, sem futuro, não tem sentido uma concepção de educação preparatória para a mobilidade, para o futuro. (ARROYO, 2005, p.3)

Mas o movimento de “rebeldia” por parte dos sujeitos do campo possibilitou a deflagração de outra percepção de valorização a partir do próprio universo camponês. Nas últimas décadas, um entendimento sobre a diversidade do campo e a educação voltada para seu povo ganha força advinda dos próprios sujeitos do campo organizados a partir dos movimentos sociais que lutam pela terra; com o reconhecimento de suas culturas, na luta por qualidade de vida, condições de trabalho e direitos sociais no campo. (ARROYO, 2005; CAVALCANTE, 2010; CALDART, 2008).

Sendo assim, discutir as políticas de educação e de educação infantil voltadas para os cotidianos rurais implica em revisitarmos a perspectiva sociocultural do conceito de *infância* nestes espaços, assim como a produção e significado da educação para seus sujeitos e suas instituições, a partir dos seus modos de vida.

Entre os vários aspectos que precisam ser revelados como demandas para uma educação infantil de qualidade, que considere as diversidades das infâncias em cada território nacional, elegemos um que de maneira gritante emerge nas discussões sobre o lugar que as crianças ocupam no contexto das instituições de educação infantil nas zonas rurais do nosso país. Assim, o presente trabalho busca analisar as relações que se estabelecem entre a

dinâmica espacial das escolas do campo e as condições de atuação e realização de práticas pedagógicas previstas em determinados documentos oficiais nacionais, que preconizam determinadas ações junto a esta etapa de ensino, mas que se esbarram na efetivação de suas proposições quanto à infraestrutura e organização de ambientes para crianças e infâncias que povoam as instituições de Educação Infantil do Campo.

O texto se constitui em um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Educação Infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de educação do campo no município de Feira de Santana”, que está inserido em um dos eixos de pesquisa do Centro de Estudos e Documentação em Educação (CEDE), na linha de pesquisa Sociedade e Políticas Educacionais para a Infância. A pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), visa analisar as interfaces das políticas de educação infantil e educação do campo e seus processos de implementação no município supracitado, assim como caracterizar as condições de infra-estrutura e logística presentes nas instituições.

De cunho qualitativo, a pesquisa utiliza como fontes, os documentos oficiais tais como: Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Além dos documentos, dialogamos com outros autores sobre as temáticas campo e educação infantil, e utilizamos dados parciais de nossa pesquisa ao longo do trabalho de campo do projeto, com visitas às escolas e entrevistas junto aos sujeitos (professores e gestores) que trabalham nas instituições de educação infantil nos distritos da zona rural do município de Feira de Santana/BA.

## **2. Educação Infantil do Campo em diálogo com documentos nacionais**

Contendas no contexto da Educação do Campo vêm sendo travadas no que se refere à primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Antes mesmo de discorrermos sobre Educação Infantil do Campo nos aportamos ao conceito de educação do campo que movimenta as discussões deste trabalho.

Ao falar de educação do campo não há como não tocar na sua origem, esta que advém dos movimentos sociais, insurgindo das exigências do próprio sujeito do campo, que buscava, e ainda busca uma educação de qualidade voltada para as especificidades deste território nos

seus variados modelos tanto no que diz respeito à cultura, seus modos de viver. Até mesmo a nomenclatura campo, é discutida em diferentes extensões porque se utiliza também a terminologia educação rural, que difere pela sua origem, ou seja, o último termo sobrevém dos povos da cidade. (LEITE, 1999). A Educação Infantil do Campo no Brasil, ainda é um movimento em constituição que anseia por políticas educacionais particulares para o panorama do campo que considere as necessidades das crianças campesinas. (GONÇALVES, 2013; BARBOSA, 2012; CAVALCANTE, SILVA E UZÊDA, 2012;)

O fato é que os debates sobre a Educação Infantil do Campo ainda surgem de forma tímida em centros acadêmicos, ainda que seja um tema, não por eventualidade, em crescimento tanto no campo das pesquisas institucionais, quanto no âmbito dos documentos nacionais, nas políticas nacionais de educação. No que concerne à infância, essas questões merecem ainda maior destaque, uma vez que na condição de categoria social, esta também ocupa espaço de negatividade (infante aquele que não tem voz) no percurso histórico brasileiro e mundial. Neste caso, falamos de um duplo processo de negatização social: infância e território rural.

Na luta pelo direito à educação para as crianças desde a primeira infância, construir uma Educação Infantil do Campo é buscar se afastar de padrões educacionais que seguem a lógica social excludente, capitalista, de cunho urbanocêntrico. Instituir uma Educação Infantil do Campo voltada para a realidade das suas crianças carece sopesar questões cruciais que envolvem as relações das mesmas junto aos seus lugares de origem, bem como as experiências que vivem cotidianamente junto a seus pares infantis e/ou junto aos adultos destes espaços.

Uma das vias, junto às lutas cotidianas dos movimentos sociais, tem sido a elaboração de legislações, documentos nacionais que buscam assegurar os direitos das crianças já adquiridos historicamente, como direito a educação, saúde, lazer, convivência em família, comunidade; direito a ser respeitado na sua integridade física, moral, afetiva que constituem os direitos de proteção da infância. De certo que exclusivamente a constituição de legislações específicas, não abona e nem assegura os direitos preconizados nas mesmas. Desta forma, para além da elaboração é necessário o comprometimento da efetivação das leis.

Na busca pelo entendimento da relação entre as implicações da infra-estrutura, e a organização dos ambientes frente à ação pedagógica na educação infantil do campo realizamos uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e

as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) com o intuito de perceber em que medida as instituições de educação infantil do campo são contempladas em tal legislação. Tais documentos fazem parte de um conjunto de medidas para implementação de políticas públicas em educação infantil e visam subsidiar os municípios, principais executores de políticas de educação infantil, nas suas elaborações locais.

O documento “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006) reconhece a precariedade de grande número de instituições de educação infantil, desde a impensável ausência de redes de esgotos, instalações sanitárias e energia elétrica até a ausência de espaços externos destinados à livre movimentação da criança. Diante deste quadro, propõem que a construção de uma unidade de educação infantil advenha de uma ampla participação da comunidade educacional – crianças, professores, famílias, funcionários e os gestores municipais – na decisão sobre as necessidades, desejos, proposta pedagógica e condições ambientais desta comunidade. O documento (BRASIL, 2006) propõe ainda que a concepção que deve amparar um projeto arquitetônico leve em consideração as experiências e os saberes daqueles que vivenciam esse espaço, sem perder de vista o perfil pedagógico da instituição sobre a qual está se delineando.

A construção dos ambientes pedagógicos se dá na relação professor aluno frente às dimensões que envolvem o cotidiano escolar, e é estabelecido nessa interação, sendo que quanto mais precarizado esse espaço for, mais dificuldades os sujeitos envolvidos encontrarão para dar sentido ao seu fazer pedagógico, ou seja,

[...] O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006, p. 7).

No entanto, para que ocorra a preparação desse espaço é necessário que as condições mínimas estejam presentes. Centralizar a responsabilidade da organização na figura do professor mascara o descaso com que a implementação das políticas tem tratado a educação infantil e, especificamente, a do campo. Não foi localizado no documento citado nenhuma referência às instituições de educação infantil do campo, o que corrobora a afirmação de Oliveira (2010) de que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) é a primeira vez que a educação infantil dialoga com a educação do campo, inaugurando a ampliação da educação infantil para além dos muros urbanos. E sendo assim, podemos

afirmar que, se nos grandes centros urbanos encontramos desafios no tocante à infraestrutura de qualidade nas instituições de educação infantil, no campo isto se acentua.

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009) objetiva estabelecer quais as diretrizes devem ser consideradas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, sem deixar de observar a legislação estadual e municipal, além das normas de cada sistema. O documento apresenta concepções de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Prevê que as condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais e espaços e tempos assegurarão, dentre outros:

[...] O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010, p. 19).

O documento reconhece que as populações caiçaras; ribeirinhas; quilombolas; de assentados, da floresta, dentre outras devem ter suas demandas por educação infantil atendidas, garantindo o respeito às suas especificidades culturais, identitárias, além da garantia de um atendimento que considere essas características adotando estratégias como flexibilização/adequação do calendário escolar, consideração às práticas econômicas, valorização dos saberes sobre o mundo e o ambiente natural e prevê ainda, “oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 24).

No que concerne as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010)<sup>2</sup>, este documento sinaliza que as etapas da educação básica devem ser atendidas em diversas modalidades de ensino, entre elas a educação do campo, incluindo-se aí a Educação Infantil. Aponta aspectos que precisam ser garantidos visando o atendimento de qualidade nesta etapa de ensino, entre elas, a importância de uma infraestrutura adequada, confortável que responda as demandas das crianças e das comunidades do campo, bem como considere uma organização pedagógica voltada para tais realidades.

---

<sup>2</sup> Para maiores informações e detalhamento, vale consultar: Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), correspondem a uma iniciativa legal, que trata especificamente dos povos do campo, em particular das peculiaridades da educação voltada para os mesmos. Constitui-se em um dos avanços advindos das lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade para seus filhos/filhas. Fica explicitado a partir do documento:

[...] Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p.1)

Ressalta-se a relevância do documento que cita a educação infantil como etapa a ser contemplada no campo. Contudo, é a partir Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo que outros aspectos acerca da educação infantil são enfatizados, a exemplo do transporte escolar, ofertas e normas para matrícula, indicações para agrupamento de crianças em salas multiseriadas entre outros elementos. Quanto à infra-estrutura, aparece sutilmente um artigo que destaca:

[...] Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2002)

A partir do exposto, compreende-se a premência de políticas educacionais direcionadas nomeadamente para a Educação Infantil do Campo, além de lutas contundentes dos educadores, dos envolvidos com a causa da educação infantil, no sentido de encontrarmos formas de efetivação do que a legislação nacional aponta como indicadores de qualidade. Promover debates e ações que promovam a efetivação do que os documentos propõem, e especialmente tornar pública a voz dos sujeitos do campo no que tange a sua realidade, se constitui em tarefa complexa.

Compreendendo a infra-estrutura e a organização de ambientes nas instituições de educação infantil do campo como uma das condições fundamentais para o exercício de plena atuação pedagógica, nossa pesquisa anuncia a necessidade de um amplo debate sobre as condições de trabalho e manutenção dos espaços pedagógicos que atendem as crianças de 0 a 5 anos na zona rural de Feira de Santana.

### **3. Interfaces entre a infra-estrutura e organização de ambientes nas instituições de educação infantil do campo em Feira de Santana: primeiras reflexões**

Com uma população estimada em 606.139 habitantes de acordo com o Censo 2013, Feira de Santana, é o segundo mais populoso município da Bahia. Situa-se a 108 km de distância da capital, Salvador e apresenta um complexo circuito rodoviário que liga a cidade a diversas rotas regionais. Sua história de reconhecida importância para o estado baiano vem de longa data. Segundo Poppino (1968) [...] Essa importância explica-se pela feliz combinação de fatores geográficos e humanos que fazem de Feira de Santana a *Princesa do Sertão* (p.10)

Com ampla vocação comercial desde sua origem, Feira de Santana tem a sua trajetória marcada pela relação rural e urbano, quando um território alimenta o outro, em sua identidade e perspectiva socioeconômica. A combinação gado, comércio, produção agrícola e localização, fez do município ao longo da sua história (desde os tempos originais quando se chamava Paróquia São José da Itaporocas, no século XVI), um território que desfruta dos louros e dissabores de um processo urbanizador pouco consequente com os impactos socioambientais historicamente construídos (POPPINO, 1968). Além disto, sua conexão territorial e divisão do espaço agrário ao longo da sua história deflagrou no século XXI em um município com complexas organizações socioculturais no que concerne sua relação campo cidade.

No que concerne à discussão dos impactos deste ordenamento da lógica urbano e rural nas políticas educacionais em Feira de Santana ao longo dos anos, podemos inferir que há uma necessidade premente de estudos e análises sobre o tema. Nossa pesquisa aponta para a emergência destes estudos assim como a importância de socialização e discussão em torno deles. Desde o ano de 2008, o município possui oito distritos, a saber: Bonfim de Feira, Ipuacu (João Durval Carneiro), Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria, Tiquarucu e mais recentemente, a partir de fevereiro de 2008, o Distrito de Matinha. Os distritos, como espaços organizados ao redor da sede do município, vão ganhando uma dinâmica sociocultural específica, criando elementos de diferenciação e identidade para além da cidade sede que os agrega.

Em relação à educação infantil do município, a nº 3.326, de 05 de junho de 2012 (Plano Municipal de Educação de Feira de Santana) assinala para um número de 996 crianças matriculadas em creches municipais na zona rural e de 6.044 crianças matriculadas em pré-escolas no ano de 2011. De acordo com o próprio documento, no ano de 2010 o município dispunha de 3 creches e 84 pré-escolas na zona rural. (FEIRA DE SANTANA, 2012, p.17). Várias destas instituições, entretanto não se constituem em escolas exclusivas de educação



infantil e sim possuem classes desta etapa de ensino alocadas em escolas de ensino fundamental (quando não foram também encontradas classes com multidades, incluindo crianças da educação infantil e ensino fundamental, as então classes multisseriadas, ainda que esta terminologia não caiba para a educação infantil, uma vez que este nível de ensino não se organiza por seriação).<sup>3</sup>

A análise das condições da infra-estrutura das instituições de educação infantil do campo, junto ao que preconizam os documentos nacionais revela a necessidade tanto na perspectiva do estudo da educação infantil enquanto uma primeira etapa da educação básica, quanto na sua especificidade em torno da localidade em que se encontram, e que espaços têm sido construídos para as crianças e infância do campo. Questões de infra-estrutura e logística fazem destes ambientes, espaços de lutas próprias, com as alternativas territoriais e socioambientais que lhes são comuns, por vezes naturalizados como elemento próprio do lugar (falta de água potável, precariedade no saneamento básico, péssimas condições das rodovias, problemas com transporte escolar, problemas de emprego e renda, demandas de saúde e educação, etc.).

Para efeito da nossa pesquisa, tivemos como ponto primordial identificar as instituições que ofereciam a modalidade da Educação Infantil dentro dos distritos rurais. De acordo com dados da Secretaria do Município (2012), foram identificadas duas (2) escolas exclusivas (com atendimento específico para esta faixa etária), e no universo citado anteriormente que ofertam a modalidade da Educação Infantil no seu contexto (via classes específicas). O nosso interesse com o estudo é compreender como as políticas de educação infantil estão se articulando com a política de educação do campo nos contextos escolares da zona rural de Feira de Santana. Entre estas possíveis articulações, a organização espacial e ambiental das escolas e sua inserção na comunidade circundante, são elementos de nossa análise.

De posse do mapeamento institucional das escolas de Educação Infantil presentes na zona rural de Feira de Santana, a nossa equipe se dividiu em duplas e/ou trios para a visita aos distritos e às suas escolas com Educação Infantil. Para tanto, dividimos o trabalho de campo em duas etapas: a primeira com a aplicação de questionários que buscavam dados institucionais, perfil docente, condições de infra-estrutura, mapeamento de matrículas e um breve mapeamento da relação comunidade escola. E, a segunda etapa com entrevistas, quando

---

<sup>3</sup> Para melhor discussão em torno do tema HAGE (2005; 2006)

decidimos por conversar com quatro (4) gestores e sete (7) professores a partir de critérios<sup>4</sup> que nos ajudaram a selecionar os contextos pesquisados.

Ao visitarmos os distritos, nossa equipe percebeu muitos aspectos interessantes para compreensão do que chamamos de “zona rural do município” de Feira de Santana. Alguns aspectos chegaram a provocar no nosso trabalho, muitas discussões e desconstruções do que comumente compreendemos por “espaço rural”. O debate entre o conceito de zona rural e zona urbana é complexo e abrangente, demanda uma série de análises. Para além das questões conceituais, encontramos disparidades no que diz respeito aos dados oficiais indicados pela secretaria do município em relação à localização das escolas<sup>5</sup> e, também, com alguns dados de matrícula, uma vez que iniciado o ano letivo, as demandas e realidades institucionais modificam-se.

Quanto à análise da infra-estrutura das instituições que atendem educação infantil, foco deste trabalho, levando em conta a legislação anunciada para a modalidade Educação Infantil e para a especificidade Educação do Campo, assim como alguns indicadores de análise, elegemos um dos Distritos visitados – aqui nomeado de D1 – para apontar algumas das nossas reflexões iniciais.

A visita ao D1 foi realizada por toda a equipe do projeto. Decidimos conjuntamente que por ser o distrito mais distante, deveríamos proporcionar uma ida a campo para conhecermos juntas um contexto rural específico. A visita foi previamente agendada com a diretora da escola núcleo. Uma escola núcleo abarca um conjunto de escolas que são vinculadas territorialmente e funcionalmente sob uma mesma gestão que assume características próprias nos contextos locais, salvaguardada por uma hierarquia estruturada pelo organograma do município. Quando uma escola passa a ser a “sede” do Núcleo, a direção desta faz a interlocução com as demais escolas. Neste caso, há uma preservação das dinâmicas escolares próprias, ao tempo em que o exercício de uma gestão agregada, as conectam na relação com a Secretaria de Educação do Município. O cenário de Nucleação não é recente no universo da zona rural, está previsto nos documentos legais, mas ainda demanda um olhar cauteloso sobre a experiência. Nossa pesquisa em Feira de Santana tem anunciado que as diversas formas de vivenciar a organização da Nucleação das escolas do campo necessitam ser melhor compreendidas e analisadas no âmbito de estudo da educação do campo.

---

<sup>4</sup> Critérios para selecionar os sujeitos de pesquisa para participação nas entrevistas: tempo de atuação na zona rural, tempo de atuação na educação infantil, professores estatutários, professores terceirizados ou com desvio de função. São observadas também as variáveis de profissionais que acompanharam o processo de transição para Escolas Nucleadas e representação de profissionais de diferentes distritos.

<sup>5</sup> Algumas escolas constam como localizadas em um dado Distrito, mas com a visita a campo, descobrimos que se localizam em outro território, ou seja, em outro distrito que não indicado nos dados/referências do município.

O distrito visitado é entre os oito (8) distritos feirenses, o que ainda conserva muitas das características específicas da zona rural: as comunidades/povoados são relativamente distantes da sede do distrito, há um distanciamento entre as casas, produção agrícola como fonte de renda e suas escolas do campo estão em locais distanciados inclusive da escola sede. Todo o acesso às escolas é via estrada de chão, com um visível isolamento entre as propriedades. Percebemos características diferenciadas ao longo das visitas às instituições, as quais deflagram relações diferentes da instituição com suas comunidades<sup>6</sup>. A Escola Núcleo do referido Distrito, tem cinco (5) escolas vinculadas a ela, localizadas em povoados distintos e distantes entre si. Segundo a Diretora, o processo de nucleação adveio da “demanda comunitária” e iniciou-se no ano de 2003.

No decorrer da visita identificamos paradoxos variados, entre a contemplação da natureza que nos presenteava com um verde específico das épocas de chuva na região do semiárido e a constatação de que diante desse cenário encontrávamos instituições escolares organizadas, planejadas e habitadas das mais variadas formas, por vezes longe do que promulgam os documentos e discursos acadêmicos.

No que concerne ao abastecimento de água, a pesquisa observou que existem poços em todas as comunidades das escolas. Apenas uma escola nucleada em um dos povoados ainda depende do carro pipa para o serviço de abastecimento. Segundo os relatos, a merenda escolar só chega à zona rural após abastecer as escolas “da sede” (aqui no caso, a “sede” refere-se à zona urbana do município). Muitas vezes a combinação dos alimentos como proposto no cardápio não chega à escola no mesmo período, fazendo com que o cardápio precise ser reajustado de acordo com as necessidades vivenciadas em cada cotidiano escolar. Isto nos leva a concluir que embora haja uma proposta nutricional para as escolas, a operacionalização e efetivação da oferta de uma alimentação adequada, não necessariamente obedece ao prescrito por conta de muitas das dificuldades durante o processo.

No que diz respeito a “Bibliotecas”, podemos dizer que existem versões de adaptações do termo. Em duas delas, encontramos espaços improvisados com uma quantidade pequena de livros organizados em suas estantes. Mas no conjunto das escolas do Núcleo, a Biblioteca é espaço inexistente. Um ponto importante das nossas observações, diz respeito aos espaços recreativos. Na nossa visita às escolas do Núcleo podemos afirmar que não há espaço específico para recreação, ainda que tenham um “quintal” que convide as crianças ao brincar.

---

<sup>6</sup>Utilizamos o termo “comunidade” obedecendo a lógica do discurso local. Neste texto, não avançaremos no debate conceitual dos termos “comunidade”, “povoado”, “sede”, “distrito”, embora na pesquisa a equipe reconheça que tais denominações podem carregar sentidos próprios que muitas vezes não correspondem com lógicas territoriais oficialmente descritas e quer precisam ser analisados com cautela no nosso debate sobre a zona rural de Feira de Santana.

Ou seja, as escolas, são fechadas em seus muros, sem acesso fácil aos arredores. Não possuem parques, brinquedotecas, banheiros adaptados para as crianças. Na sua maioria têm um único banheiro que atende a adultos e crianças de ambos os sexos. Não encontramos escolas exclusivas de educação infantil, apenas classes nas escolas e muitas delas em regime de agrupamento com multidades. Nenhuma das escolas possui internet, algumas sequer têm computador, organizando seus dados institucionais ainda de forma manuscrita, o que dificultou, inclusive, o acesso às informações sobre a própria dinâmica escolar.

As condições de ingresso das crianças às instituições de educação infantil na zona rural do município ainda são muito complexas, o transporte para as crianças é via ônibus escolar, e para seus professores (em sua maioria residente na cidade de Feira de Santana, via van da Prefeitura), os horários de aula obedecem à lógica deste transporte, e as condições adequadas de deslocamento para a referida faixa etária, é um questionamento a ser feito. De um modo geral, as escolas do núcleo não apresentam mobiliário e materiais específicos que contemplem as necessidades das crianças de 0 a 5 anos de idade.

A organização do ambiente pedagógico, a dimensão arquitetônica, o espaço físico escolar deve ser pensado e adequado não só para a Educação Infantil do Campo, como nos grandes centros urbanos também. A percepção, a organização, a elaboração de políticas, de legislações específicas corroboram para o conhecimento desta causa, contudo o hiato que se estabelece entre o que recomendam e o que realmente se efetiva é grande e delator da pouca visibilidade que tem esta etapa de ensino no/do campo. (BARBOSA, 2012; HORN, 2007; FRISON, 2014)

Vale ressaltar que ao ler os documentos legais verificamos que não há especificidades quanto aos espaços para instituições de Educação Infantil do Campo o que requer não só revisões como proposições urgentes. E se nos apegarmos à afirmação de que é necessário planejar tais ambientes veremos que estamos longe do ideal, mas trabalhando a partir de possibilidades quase que impraticáveis de se acreditar. Ainda assim, encontramos profissionais comprometidos com a causa, com as crianças que tentam a partir do real, do que tem em mãos, fazer o cotidiano escolar acontecer, o que pode ser sentido e visto quando encontramos as crianças habitando os espaços escolares. Há vidas que pulsam, para além dos problemas estruturais, que precisam ser consideradas a partir dos mesmos.

Ainda que tenhamos legislação nacional que estabelece e enfatiza a necessidade de espaços físicos e infraestrutura adequada a Educação Infantil, ainda existe um trajeto longo de luta para que as proposições de detalhes documentos (produtos de lutas sociais e políticas) possam

ser consolidadas com mudanças substanciais que respeitem a especificidade das infâncias brasileiras, entre elas as do campo.

#### **4. Algumas Considerações sobre o tema**

Os resultados parciais do estudo têm revelado a complexa relação do espaço escolar com as dinâmicas pedagógicas neles instauradas e as difíceis condições de adequabilidade dos contextos aos princípios pedagógicos previstos na legislação e debates acadêmicos. No que concerne às condições de infra-estrutura nas instituições que ofertam a educação infantil na zona rural de Feira de Santana, objeto de interesse neste texto, podemos evidenciar os desafios para a implementação das políticas a partir de problemas que vão desde o abastecimento de água, falta de espaço apropriado para brincar, mobiliário inadequado, condições sanitárias insatisfatórias, até a organização dos grupos atendidos nesta etapa da educação.

Isto posto, diante do observado nas escolas do Distrito 1, saímos com várias inquietações, mas com uma possível resposta para as questões gritantes quanto a organização estrutural destas: não conseguimos identificar aspectos ressaltados e preconizados pelos documentos legais já citados neste trabalho.

Ao pensar em infra-estrutura para a Educação Infantil do Campo, é importante considerarmos aspectos gerais da educação infantil como etapa da educação básica, mas, também as especificidades territoriais, no caso, a diversidade que envolve o campo, lembrando que antes de serem alunos da educação infantil são crianças, infâncias que habitam o rural com realidades distintas, além de contemplar as especificidades culturais e as vivências sociais de cada comunidade na qual estas crianças e suas famílias de encontram. O fato é que os estudos anunciam que a organização do espaço físico de uma instituição escolar denuncia as concepções de infância, de criança, de educação infantil dos sujeitos adultos que compõem este ambiente, além de influenciar no cotidiano, nas relações que se estabelecem, na construção e troca de conhecimento, no conforto, no desenvolvimento de atividades e, por que não afirmar, no desenvolvimento educacional das crianças. Desta forma, construir, adequar, qualificar, buscar manter a qualidade destes espaços é fundamental. Tudo isto implicará em um constante diálogo das políticas e dos sujeitos, na perspectiva de que a instituição escolarseja compreendida como um espaço de digna representação de poder público em sintonia e a serviço dos sujeitos que naquele contexto habitam e devem viver com condições justas e adequadas de trabalho e vida.

#### **Referências**

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Monica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. 3. ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. – Transcrição revista pelo autor. Disponível em [http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que\\_educacao\\_basica\\_para\\_os\\_povos\\_do\\_campo.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf). Acessado em 20/07/2014

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et.al. (Orgs.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução N° 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 20. Jun.2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**, (2006). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 20. Jun.2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução CNE/ CEB n° 2/2008**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)

CAVALCANTE, Ludmila O. H. **Das políticas ao cotidiano: entaves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. 32° Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT03-5106--Int.pdf>. Acesso em: 10. março. .2014.

\_\_\_\_\_. SILVA, Antonia; UZÊDA, Leomárcia c. de O. **A escola da criança do campo:** reflexões e questões para as políticas públicas no semi-árido baiano. In. Anais do III GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Políticas e desafios na produção da pesquisa -. Aracaju, Universidade federal de Sergipe, setembro de 2012.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. Lei 3.326, DE 05 DE JUNHO DE 2012. Institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana. Feira de Santana-Bahia, 05 de junho de 2012.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O espaço e o tempo na Educação Infantil.** Disponível em: <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/O%20espa%C3%A7o%20e%20o%20tempo%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/O%20espa%C3%A7o%20e%20o%20tempo%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 de março. 2014.

GONÇALVES, Raphaela Dany Freitas Silveira. **O estado da arte da infância e da educação infantil do campo:** debates históricos, construções atuais. Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. 29º Reunião da ANPED. 2006 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>

HORN, M. G. S A solidária parceria entre espaço e educador. *In:* HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291080&search=bahia|feira-de-santana>. Acessado em 26.07.2014

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural:* urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época, v.70)

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo:** uma trajetória em construção. XXXI Reunião Anual da Anped. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 20. jan.2014.

POPPINO, Rollie E. Feira de Santana. Salvador: Itapoã, 1968.

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

## **PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: IDENTIDADE E PERFIL PROFISSIONAL**

Antonia Almeida Silva – UEFS/CEDE – antoniasilv@gmail.com

Syomara Assuite Trindade- UEFS/CEDE – syo\_assuite@yahoo.com.br

Cíntia Falcão Brito – UEFS/CEDE – cinfaluefs@yahoo.com.br

**Agência de fomento: CNPq**

O estudo integra a pesquisa “Educação Infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de educação do campo no município de Feira de Santana”, a qual visa analisar a implementação das políticas de educação do campo em seu cruzamento com as políticas de educação infantil. No esforço de compreender tais políticas, procuramos traçar algumas características constitutivas do perfil profissional das docentes de classes de educação infantil, nas instituições municipais situadas na zona rural dos distritos pesquisados.

Deve-se lembrar que a discussão sobre perfil e formação de profissionais para atuar na Educação Infantil ocupa no cenário da educação brasileira uma história relativamente recente e a Constituição de 1988 é um marco disso, em face do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Destarte esse reconhecimento, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não demarcou um patamar diferencial para a formação dos profissionais que atuam com essa etapa, uma vez que o Artigo 62 preconizou a exigência da formação em nível superior apenas para uma parte dos profissionais, admitindo o nível médio, para a atuação em classes de educação infantil e no fundamental I, também nomeado de anos iniciais do fundamental.

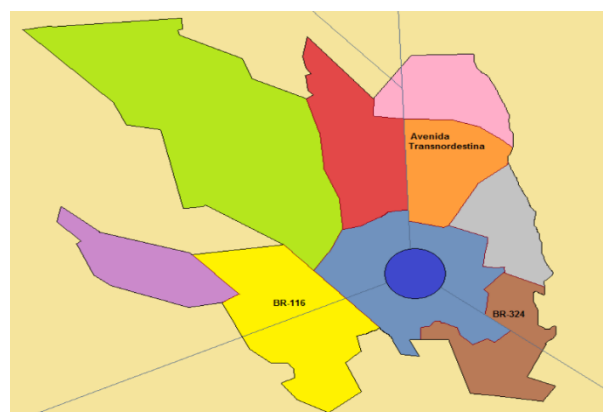
Segundo Campos (1999), com a nova legislação educacional se intensificou as discussões sobre o perfil do educador para a criança, o adolescente, o jovem e o adulto em suas diversidades sociais, étnicas e regionais e isto possibilitou o diálogo acadêmico em espaços antes segregados, a exemplo dos estudos da formação e da educação infantil. Situamos entre esses espaços o campo, o qual ainda é pouco olhado quanto às suas especificidades culturais, demandas políticas e desafios educacionais. Voltando-nos para tal espaço, portanto, nos interrogamos sobre a formação escolar, os vínculos político-profissionais das professoras desse município e as condições de trabalho, em diálogo com o que tem constituído socialmente a profissão daquelas que atuam na educação das crianças



pequenas. De início é bom lembrar que Feira de Santana é a segunda maior cidade do estado da Bahia e assim como outros municípios brasileiros, vem sentido nos últimos 20 anos um processo acelerado de urbanização. Em 2010, segundo o IBGE, a população do município era de 556.642 pessoas, com densidade demográfica de 416 habitantes por Km<sup>2</sup> e uma população rural compreendida por 46.007 pessoas. O município é um importante polo de serviços para a região em que se insere, sendo a educação um dos fatores que levam muitas pessoas a se dirigirem a esse espaço.

Segundo dados do Plano Municipal de Educação (Feira de Santana, 2012) a rede municipal contava em 2010 com 154 escolas atendendo a educação infantil e, entre estas, 84 instituições no meio rural. Esse quantitativo, no entanto, não registra com precisão o número real de escolas de educação infantil, posto que abrange escolas de ensino fundamental com classes de educação infantil. Segundo esse mesmo Plano, no ano de 2010 a rede municipal atendia na zona rural 15.546 alunos, nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 1759 alunos da EJA, distribuídos entre os 8 distritos que compõem o rural do município, a saber: Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro (Ipuacu), Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria, Matinha e Tiquaruçu. Estes distritos, além de suas sedes, compostas por aglomerações populacionais em formato de povoados, dão conformação ao rural do município, onde vivem populações de etnias, faixas etárias e relações de gênero muito variadas, mas também com traços comuns.

#### MAPA 01- MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA (SEDE E DISTRITOS)



**Fonte:** Feira de Santana. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Feira\\_de\\_Santana](http://pt.wikipedia.org/wiki/Feira_de_Santana). Acesso em 12/07/2014

**Legenda:** Perímetro urbano ■ e região central dentro da Av. Contorno ■

Matinha ■; Tiquaruçu ■; Jaguará ■; Gov. João D. Carneiro ■; Bonfim de Feira ■; Humildes ■; Jaíba ■; Maria Quitéria ■;

Ainda de acordo com o PME (Feira de Santana, 2012) o número de docentes atuantes na zona rural do município, naquele ano, era de 694 professores. Nossa pesquisa, embora sem trabalhar *in loco* com dados censitários, pode mapear dados qualitativos que traduzem interfaces com alguns dados censitários que caracterizam a realidade do município e são verificados em boa parte das escolas visitadas. Do universo das escolas municipais que compõem as escolas do campo de Feira de Santana, contatamos diretamente 30 escolas, em 07 dos 08 distritos, pois em Tiquaruçu, segundo dados da Secretaria de Educação, não existiam classes de educação infantil. Nos demais distritos, conforme o Quadro 1, foram verificados os dados a seguir:

#### QUADRO 1 – Escolas do campo e perfil das professoras identificadas na pesquisa – 2013

Distrito	N. de Escolas contatadas	N. de classes de EI	N. de prof. de EI	Formação das professoras/	Vínculo trabalhista	Regime de trabalho	Onde vivem
Bonfim	06	06	05	04 NS 01 NM	Estatutárias	40 h	1 na zona urbana
Gov. João D. Carneiro	05	03	05	04 NS 01 graduanda em Pedagogia	Estatutárias	40h	Não consta
Humildes	04	16	10	08 NS 02 NM	Estatutárias	07- 40h 03- 20h	1 na sede do distrito
Jaíba	06	07	07	05 NS 01 graduanda em Pedagogia 01 NM	06 Estatutárias 01 Reda	40h 20h	Todas na zona urbana
Maria Quitéria	01	02	04	02 NS 02 graduandas em Pedagogia	02 Estatutárias 02 Estágio Remunerado	20h 20h	Todas na zona urbana
Matinha	02	06	06	05 NS 01 graduanda em Pedagogia	Estatutárias	40h	Todas na zona urbana
Jaguara	6	06	06	-	-	-	-
TOTAL	30	46	43	28NS 04NM 05 graduandas	35Estatutárias 01 REDA 01Estágio	40h 20h 20h	Maioria reside na zona urbana

				em Pedagogia	remunerado		
--	--	--	--	--------------	------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa - 2013

Legenda: NS – Nível Superior; NM- Nível Médio

Como indicado no quadro acima, são encontradas nos distritos pesquisados 43 professoras atuando em 46 classes de educação infantil. Dessas professoras, 28 possuem a formação escolar em nível superior, 4 mantém a formação em magistério no nível médio e 5 são graduandas no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste universo as professoras são situadas com alguns traços comuns nos modos de constituírem-se como profissionais da educação infantil e para fins de análise consideramos na discussão o perfil, as condições de trabalho, os vínculos profissionais que essas professoras estabelecem no tempo/espço do campo e a formação escolar.

Problematizando as condições de trabalho, os dados indicam que a maioria das professoras vive na cidade e se desloca diariamente para as escolas no campo. Para esse deslocamento lhes são asseguradas algumas condições básicas tais como: transporte (mantido pela prefeitura com saídas e chegadas em dois horários diferentes, manhã e tarde para atender àquelas que trabalham em um ou dois turnos); vale transporte para deslocamento urbano; adicional de 20% sobre os proventos relativos à atuação em escolas do campo.

Em relação às condições dos espaços físicos, provimento de materiais e equipamentos, constata-se que, do total de escolas contatadas, apenas duas (uma no distrito de Humildes e outra no distrito de Matinha), são exclusivas de Educação Infantil, atendendo crianças de 3 a 6 anos, embora os dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação informem a existência de outras instituições dessa natureza.

As demais classes de atendimento da educação infantil funcionam em escolas de ensino fundamental, a maioria delas organizada como núcleos<sup>7</sup>. De um modo geral as escolas são pequenas, com salas também pequenas, com iluminação e ventilação inadequadas. Não se observa maiores diferenças entre as escolas nucleadas e as não nucleadas. Há casos de escolas que passaram por reformas recentes e apresentam melhores aspectos. Há outras que estão bem debilitadas, como as do distrito de Jaguará. Nota-se a existência de livros e materiais predominantemente direcionados para o ensino fundamental, indicando que há um vazio no

<sup>7</sup> Até o início da década de 2000 havia escolas cuja vida administrativa estava centralizada na Secretaria Municipal de Educação. A criação dos núcleos se apresentou nesse período como uma alternativa para organizar a situação legal das instituições e descentralizar as atividades da Secretaria. Através dos núcleos as escolas passaram a ter uma gestão central que é responsável pela vida funcional das instituições nucleadas.

direcionamento relativo às especificidades da educação infantil. Não há computadores com internet funcionando em nenhuma das escolas visitadas. Em algumas escolas também não há sinal de TV.

Com relação ao lugar que ocupa a educação infantil nessas escolas, não há, na maior parte delas, livros, brinquedos, banheiros e materiais apropriados que possibilitem o desenvolvimento das crianças de 3 a 5 anos de idade e de suas culturas infantis. Em uma delas, a sala de aula para as crianças é o pátio interno da escola, onde as crianças estão expostas à dispersão em razão do trânsito interno da própria instituição.

Na maioria das escolas há apenas uma classe para a educação infantil, onde as crianças nessa faixa etária ficam juntas, na mesma sala. Essa situação é referendada no relato de uma das professoras, apontando a dificuldade de propor atividades diferenciadas para essas crianças.

Nas escolas das sedes dos distritos há sistema de abastecimento de água encanada e tratada. Fora desses espaços as escolas são abastecidas através de sistema de poço artesiano e isto nos distritos que sofrem mais os efeitos da seca (Jaguara, Bonfim, Gov. João Durval Carneiro, Maria Quitéria, Matinha) se constitui em um fator de instabilidade no funcionamento das instituições. Há muitos relatos de uso de água dos “tanques” para higiene nas escolas e para beber “se pega no vizinho”.

No que tange aos vínculos profissionais, como já indicam alguns estudos, as professoras que atuam na educação infantil são mulheres com trajetórias variadas na docência, a começar pela própria forma de ingresso na carreira. Vimos constatando com a pesquisa que a maioria das professoras são estatutárias, embora também se encontre docentes submetidas a formas de contrato como terceirização (contrato mediado por associações ou empresas); estágio remunerado (estudantes de graduação contratados sob as “orientações” da Lei do Estágio nº 11.788/2008) e contrato temporário pela prefeitura (seleção realizada pela secretaria de educação para assumir as atividades por tempo determinado sob o regime especial de trabalho - REDA).

As professoras estatutárias com mais de vinte anos de docência são remanescentes do período anterior à vigência da Lei nº 1044/1987, que instituiu o Estatuto do Magistério Público do Município (FEIRA DE SANTANA, 1987). A Lei estabeleceu o ingresso no magistério público municipal exclusivamente por concurso público e muitas professoras que

já estavam em exercício, mesmo que ingressando na carreira por outras vias, adquiriram o direito de serem estatutárias. Em face das especificidades da formação docente, naquele período a Lei determinou que:

Art. 6º - O Quadro do Magistério Público Municipal desdobra-se em duas partes:

I – Parte Permanente, que inclui as carreiras e classes isoladas constantes do Anexo I;

II- Parte Suplementar, composta dos Professores Leigos, que serão chamados de Assistentes de Ensino de 1º grau, e extinta a medida da vacância de seus cargos.

Parágrafo 1º - os professores Leigos terão o prazo de 06 (seis) anos, a partir da vigência desta Lei, para sua qualificação, após o que a Secretaria de Educação do Município promoverá a extinção da Parte Suplementar do Quadro do Magistério Público Municipal.

Parágrafo 2º - A Prefeitura Municipal promoverá os meios e cursos para a qualificação do Educador.

Parágrafo 3º - O professor Leigo eliminado do Quadro do Magistério Público Municipal, em decorrência do parágrafo 1º deste artigo, ocupará outra função compatível com as suas aptidões. (FEIRA DE SANTANA, 1987).

Até este período havia muitas mulheres atuando como docentes do 1º grau, sem a habilitação em magistério no nível médio, as chamadas professoras leigas. A permanência dessas professoras atuando em classes se estendeu até 1995, quando o secretário da educação, à época José Raimundo Azevêdo, determinou a saída de todas as professoras leigas de classes de aula, alegando ter na rede municipal professores concursados, aptos para assumir seus cargos. Aquelas professoras que se enquadravam nessa situação foram convocadas a comparecer à secretaria da educação para fazer a opção entre cursar o magistério, para poder continuar atuando como professora ou assumir funções de serviços gerais, se escolhesse não fazer a formação. Hoje a realidade encontrada evidencia que o quadro do magistério municipal atuando no campo é composto por profissionais com a formação mínima do magistério, embora já se encontrem muitas professoras com graduação, a exemplo das que atuam na zona rural, e algumas com especialização concluída.

Assim, a despeito da exigência mínima na LDB, há um movimento claro de busca pela ampliação dessa formação. Isto pode ser entendido em face de dois aspectos no município. Por um lado a própria organização da Carreira, através do Estatuto do Magistério Público do Município e da Lei Complementar nº 1/1994 (Feira de Santana, 1994) através da qual os profissionais passaram a ter a perspectiva de promoção horizontal (por tempo de serviço) e/ou vertical (por titulação). Por outro, os dispositivos político-sociais de formação de consensos,

ainda que a partir de referências contraditórias, também vem se constituindo em vetores de mobilização dos profissionais rumo a níveis mais elevados de formação.

Embora não se identifique no município um movimento organizado em luta pela formação, percebe-se que há várias iniciativas pessoais e institucionais nesta direção e isto abrange também as professoras que estão atuando no campo. Entendendo a LDB 9394/1996 como parte e expressão desse processo, podemos inferir que a busca pela formação, sob a alegação da exigência legal, acabou por intensificar na categoria dos professores a busca pela formação em nível superior.

Além das iniciativas pessoais, o próprio poder público municipal também atuou no sentido de fomentar tal empreendimento. Ainda no final da década de 1990 a Secretaria Municipal de Educação firmaria convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana com vista a formação de professores em serviço, sendo implantado o curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, com processo seletivo específico para professores da rede municipal<sup>8</sup>, o qual perdurou até o ano de 2010, quando foi desativado sob a alegação de que a demanda havia cessado.

Outra iniciativa do governo municipal se deu através da Lei nº 2.704/2006, que dispõe sobre a criação do Programa de Incentivo à Formação Universitária do Servidor Municipal (PRÓ-UNISER). Conforme estabelece o Artigo 1º da Lei, o programa foi destinado a contribuir com o financiamento do custeio da formação em nível superior de servidores municipais, incluindo, excepcionalmente, o custeio da pós-graduação. Como se pode notar, tal programa se constituiu em um vetor de estímulo à formação, especialmente em instituições privadas, com forte presença de cursos à distância (EAD). Todavia, também é expressivo o número de professoras que fizeram suas formações em instituições públicas, a exemplo da própria UEFS e da Universidade do Estado da Bahia- UNEB.

Outro dado que informa o perfil profissional diz respeito aos salários. Ainda que as professoras que moram na cidade e atuam no campo recebam um incentivo funcional de 20%, há alguns anos a categoria vem encampando reivindicações salariais. A última grande mobilização ocorreu em 2013, durante campanha salarial que levou a categoria a alguns dias de paralisação das atividades. Essas lutas não têm sido suficientes para a promoção de

---

<sup>8</sup> Posteriormente também professores da rede privada sem formação de nível superior passaram também a participar desse processo seletivo.

mudanças mais estruturais na carreira, a qual desde 2003 perdeu o piso salarial de referência com base no salário mínimo.

Embora não tenhamos apurado o valor dos salários das profissionais, pode-se verificar que há insatisfação com os proventos, sempre referidos como baixos. Isto se agrava ainda mais em relação às profissionais que não integram a carreira e estão atuando através de contratos temporários. Entre essas, as estagiárias são as que se encontram em condições mais degradantes, posto que percebem aproximadamente um salário mínimo, mas não contam com qualquer outro tipo de subsídio além do transporte.

O tempo de atuação das professoras entre as escolas do campo pesquisadas varia entre 2 meses e 30 anos. Na educação infantil o tempo de atuação varia entre 2 meses a 23 anos. Nota-se que a maioria delas iniciou a docência na educação infantil posteriormente à experiência com o ensino fundamental ou com EJA. Em face desses dados verificamos que a educação infantil no campo em Feira de Santana é uma atividade feminina (como em outros espaços), daí a adoção da forma feminina do substantivo.

Procurando avançar no entendimento deste cenário complexo recorreremos a algumas considerações trazidas por autoras que tem nos ajudado a pensar acerca do perfil profissional, valorização docente e condições de trabalho das professoras que atuam em classes de educação infantil, além dos dados imediatos. Kramer (2005, p. 125) lembra que a ideologia presente nas atividades do magistério infantil é associada ao papel sexual, reprodutivo, tradicionalmente desempenhado pelas mulheres no trabalho doméstico e de cuidados infantis e isto “camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.”

Cerisara (s.d), por sua vez, destaca culturalmente: contém práticas domésticas femininas similares às práticas das mulheres em suas casas, sem que estejam claros que o caráter pedagógico das profissionais as diferencia; a profissão tem se constituído no feminino e traz as marcas do processo de socialização desiguais entre os papéis sexuais desiguais; uma profissão que guarda o caráter de ambiguidade tanto pelo tipo de atividade que a constitui, quanto pelo responsável por realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa-mãe) e o domínio público da educação formal (professora-escola).

A ambiguidade entre o espaço público (função docente) e o doméstico (função materna) da docência na educação infantil, assinalada pela autora, aparece em algumas falas das professoras, nos papéis que assumem com as crianças, tais como ensinar regras, formas de se comportar, agir, brincar em grupo, ter amor pela criança, porque “as crianças não acham amor em casa” ou o “professor tem que ser tudo, médico, psicólogo, babá”.

Em nosso estudo, embora não tenhamos nos detido na apreensão de dados sobre as práticas domésticas e suas similaridades com as práticas pedagógicas, foi possível constatar que o critério de escolha das professoras para atuar na educação infantil ainda é muito marcado pela identificação de que nesta fase o trabalho é mais fácil. Então é uma atividade para profissionais que estão em início de carreira ou estão perto de se aposentar e desejam algo mais leve, entre outras características que informam a secundarização do perfil profissional e a valorização de aspectos subjetivos. Vejamos a seguir alguns dados adicionais relativos à identidade dessas profissionais com o campo.

### **A educação do campo e a identidade das professoras: constituir-se com...**

Com base no entendimento de que a identidade profissional associa-se à consciência de pertencimento de um grupo, e o lugar de si nesse grupo, bem como a significação social da profissão, o estudo foi orientado na busca da compreensão sobre a identidade docente das profissionais da educação infantil que atuam no campo.

Em um sentido mais amplo, as identidades são construídas nas relações do sujeito com o “outro”, com os “outros significativos” que ocorrem nos diferentes contextos, vínculos e relações que o sujeito transita e que produz a identidade de si. Os “outros significativos” ocorrem por meio da dotação de sentido dos processos subjetivos de outrem (GOMES, 2009, p.32 e 33). A identidade é produzida, pois, na interiorização e diferenciação de si e do outro, nos processos de socialização. Portanto, a identidade é relacional e as diferenças são marcadas no confronto com outras identidades, tais como quem pertence ou não pertence a determinado grupo identitário.

Dubar (*apud* GOMES, 2009) defende que a identidade profissional é construção social que implica trajetórias individuais, emprego, trabalho e formação. As identidades profissionais são construídas nos ambientes institucionais de emprego e formação e dos tipos de relações que estruturam os mercados de trabalho. Segundo o autor, o eixo central dos



processos de construções identitárias são os contextos em que os indivíduos se movimentam e se relacionam.

As identidades profissionais são constructos históricos que se desenvolvem ao longo da carreira profissional e se organizam entre a imagem profissional que cada um constrói para si, na implicação e no significado que atribui a sua atividade docente, bem como a forma como a sociedade vê e trata a profissão.

No caso das escolas do campo tal identidade passa pela assunção das lutas dos povos do campo por políticas públicas de educação, em geral, e, em particular, por uma educação que seja do e no campo (CALDART, 2011). Esta dimensão de compromisso traz para as escolas, e os sujeitos ali implicados, exigências específicas tais como o conhecimento das lutas, trajetórias, modos de ser dos povos do campo, tendo no horizonte a organização desses povos e as suas lutas pela transformação das condições de vida. Como assinala Caldart, pensando a relação entre educação do campo e a identidade dos sujeitos que a constitui,

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2011, p. 153)

Lidar com esses sujeitos numa perspectiva de educação do campo que seja do e no campo, portanto, explicita a intencionalidade de ruptura com as práticas que desprezam as culturas e os modos de ser/viver no campo. Por isto não se limita a uma mera acomodação frente à realidade, posto que se orienta por uma visão histórica de produção/transformação das condições de vida e construção de relações sociais humanizadas. O/a professor/a neste processo e a sua identidade não se restringe, portanto, à manutenção de um vínculo empregatício, ainda que este seja essencial à própria existência do/a professor/a, mas vislumbra a sua inserção no campo como sujeito social que educa para uma sociabilidade politicamente orientada e comprometida. Tal compromisso, para além da pertença profissional, diz respeito ao posicionamento frente aos projetos sociais em disputa.

No contexto das escolas pesquisadas e das professoras ali atuando, no entanto, chama atenção a desvinculação entre as ações pedagógicas e o debate da identidade do e no campo.

Assim, embora se encontre algumas professoras morando no campo ou em atividade profissional naquele espaço, não encontramos sinais de atuação organizada em diálogo com as lutas dos sujeitos do campo.

No distrito de Bonfim de Feira, por exemplo, apesar de nos depararmos com professoras que nasceram, cresceram e constituíram famílias naquele ambiente, suas relações com o espaço e com a escola não revelam intencionalidade de resistência cultural. Neste sentido, a identidade com escolas do e no campo ainda é frágil e se ressentida da dicotomia rural-urbano. Expressão disso é a própria ausência de ações sistêmicas para a educação do campo, inclusive quanto a aspectos formais como a regulamentação de diretrizes específicas ou até mesmo de calendário escolar. Ademais, à luz do regime de colaboração entre os entes federados, as estratégias específicas de atendimento são prerrogativas dos sistemas de ensino, conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Neste documento, entre outros, o artigo citado a seguir é revelador:

Art. 7º É responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002)

Sem esvaziar, portanto, os diferentes papéis a serem desempenhados pelos movimentos sociais e pelos próprios profissionais da educação na luta e na construção da e pela identidade das escolas do campo, não se pode minimizar as responsabilidades dos sistemas educacionais na organização e implementação dessas políticas. Em Feira de Santana, todavia, não se identificou no sistema municipal ações sistêmicas dessa natureza, em especial para a educação infantil, o que nos leva a afirmar que não há uma política de educação do campo no município, mas antes se encontram alguns sujeitos que têm conhecimento das diretrizes nacionais, mas isto efetivamente ainda não se constituiu em um fator de mobilização e ação local. Isto vem repercutindo diretamente na atuação das professoras no campo.

O conhecimento da existência das diretrizes foi percebido, por exemplo, entre as professoras que concluíram os cursos de pedagogia há menos de 10 anos, na UEFS ou na UNEB, onde existem disciplinas relacionadas ao tema. A formação em serviço, promovida pela Secretaria de Educação, no entanto, ainda não teve como alvo específico a temática da educação infantil do campo. Lembrando das atividades formativas realizadas por esse órgão, seja por meio de convênios com o Ministério da Educação, seja através de contratos com instituições privadas, as professoras mencionaram a participação em cursos como: Projeto Nordeste (1994-1999); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001); Escola Ativa Educação do Campo (2001); Programa Cidade Educadora (2010); e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). Essas formações não teriam proporcionado uma reflexão sobre as políticas de educação do campo, mas antes trouxeram ferramentas como o livro didático, sendo o Escola Ativa o único com abordagem específica para o campo, mas nenhum desses projetos se dirigiu à formação de professora de educação infantil.

Dos programas citados acima, apenas o chamado “Cidade Educadora” – Projeto Aimará - foi direcionado para a educação infantil, mas como o próprio nome indica, não ultrapassou o universo urbano. Além disso, o projeto não trata de formação docente, mas volta-se para a promoção de oficinas para orientar os professores no uso do material didático adquirido pela prefeitura municipal.

Assim, sem formação específica para atuar na educação infantil, as práticas docentes das professoras se pautam no conhecimento da comunidade, nas ajudas que buscam com colegas que já trabalham há mais tempo, nas adaptações que fazem sobre os saberes docentes construídos ao longo das trajetórias profissionais no ensino fundamental. Esse dado remete a alguns autores (IMBERNÓN, 2005; NÓVOA, 2002; TARDIF, 2002), cujas pesquisas exploram as relações entre formação profissional, experiência e os saberes de referência da profissão docente, a exemplo de Tardif que constata em suas análises que “os saberes experienciais do professor de profissão, decorrem em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2002, p.72). Nesse sentido, as referências profissionais, mesmo que precedidas ou acompanhadas de processos de formação profissional, possuem forte referência do meio sociocultural.

Maria Malta Campos (2011), tratando sobre o enfrentamento dos desafios da docência, também faz referência aos diversos saberes que o professor mobiliza quando atua em sua

prática. Diz a autora não ser só o saber especializado, adquirido na universidade, mas os saberes do senso comum, adquiridos ao longo da vida na condição de filho, aluno, na relação professor e aluno, nas conversas com os colegas de trabalho, entre outros. Questiona os revezes desse processo e pergunta: se isso acontece com o professor bem formado, o que não acontece com aquele que não tem formação específica? Sua análise indica que na falta de um saber especializado a professora tende a se apoiar em posturas tradicionais, vícios, tomar as práticas e atividades emprestadas de uma colega ou mesmo fazer práticas do ensino fundamental em classe de educação infantil.

A reflexão trazida nesta incursão chama-nos a refletir sobre a docência na educação infantil e as ambiguidades que vem marcando os processos educacionais vividos, haja vista as lacunas identificadas na constituição de ações sistêmicas para a educação do campo em Feira de Santana, tanto em relação às condições de atendimento das crianças pequenas e as especificidade que esta etapa da educação requer no trato pedagógico, quanto no que diz respeito às características sócio-organizacionais das instituições.

### **Considerações finais**

Mesmo com os avanços introduzidos na legislação, incluindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as políticas públicas não se constituem por si e a sua implementação é expressão das correlações de força e da organização das instituições e dos sujeitos sociais implicados. Neste sentido, um dos aspectos que tem fragilizado as políticas para educação do campo em Feira de Santana é a tênue organização social em torno deste projeto.

Com isso, os dados explicitados anteriormente indicam que, mesmo com a elaboração e promulgação de documentos nacionais que orientam a definição e implementação de políticas públicas para a educação infantil e do campo no Brasil, a realidade local realiza um movimento contrário, posto que não tem dialogado com as questões trazidas pelos setores organizados pela construção da educação do campo, a exemplo dos registros feitos na publicação de Arroyo, Caldart e Molina (2011). Como tem demonstrado esses autores, em especial o documento norteador da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, há muitos desafios a serem transpostos nesse caminhar, além de princípios a serem partilhados e condições a serem compreendidas. Entre estas condições, destacamos a própria definição do que vem ser a escola do/no campo, procurando delinear o seu papel social, como apresentado a seguir:

Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 53).

Neste sentido, possibilitar e garantir continuamente condições de trabalho e infraestrutura (espaços adequados, equipamentos, etc.) e investimento na formação dos profissionais que atuam no campo não é apenas uma questão de escolha ou vontade política por parte dos gestores públicos, mas de responsabilidade política, educacional e social com os povos do campo e com a construção de um projeto de desenvolvimento voltado para os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, atento para a diversidade etária, étnica e cultural que atravessa esses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.(Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. **Institui Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao\\_MEC](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC)>. Acesso em 14 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 23/2007, de 12 de setembro de 2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 36/2001. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.(Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> >. Acesso em: 2 jun. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Perfil do educador infantil. CAMPOS, Maria Malta. **Perfil do educador infantil**. 2011. 1 post (13min. 06 seg.). Postado em: 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=o4WcvH-2IbI>>. Acesso em: 05 maio 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil**. Disponível em: < <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf> >. Acesso em: 23 mar.2014

FEIRA DE SANTANA. **LEI 3.326, de 05 de junho de 2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, e dá outras providências. Feira de Santana – BA. Disponível em: < <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/leis/Leis20123326.pdf> >. Acesso em: 15. jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 2704/2006. **Dispõe sobre a criação do Pró-Uniser e dá outras providências**. Feira de Santana, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 2229/2001, **Altera dispositivos da Lei 1778/1994 e dá outras providências**. Feira de Santana, Ba, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 1/1994, **Dispõe sobre o estatuto, previdência e sistema de carreira dos servidores do município de Feira de Santana e de suas autarquias e fundações**. Feira de Santana, Ba, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 37/90, 05 abril de 1990. **Dispõe sobre a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana e dá outras providências**. Câmara Municipal de Feira de Santana, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 1.044/87, 25 de maio de 1987. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Feira de Santana**. Feira de Santana, BA, 1987.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo L.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.(Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.117-132.

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

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: \_\_\_\_\_ **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.