



VOLUME 17

VALDETE CÔCO
KALLYNE KAFURI ALVES
LETICIA CAVASSANA SOARES (ORGS.)

Pesquisa e formação:

diálogos com o campo da Educação Infantil





Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Chefe de Gabinete

Zenólia Christina Campos Figueiredo

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Carlos Roberto Vallim, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria
Silva, Graziela Baptista Vidaurre, Isabella Vilhena
Freire Martins, José André Lourenço, Marcos
Vogel, Margarete Schat Góes, Rogério Borges
de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da
Fonseca Amaral

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim
Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta
Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo,
Marcos de Alarcão, Maria Augusta
Postinghel, Maria de Lourdes Zampier



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretora da MC&G Editorial

Maria Clara Costa



Secretaria do Conselho Editorial

Helena Pires

Seção de Edição e Revisão de Textos

Carlos Otávio Flexa | Natalia Natalino |
Roberto Azul | Joyce Guimarães | Thais Souza

Seção de Design

Glauco Coelho | Victória Sacagami

Conselho Editorial

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil
Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil
Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil
Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique
Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia
Luciano Brito | UFRB | Brasil
Maria Alice Resende | UFRB | Brasil
Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona
Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil
Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Preparação de texto

Thais Souza

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Glauco Coelho

Revisão de texto

Carlos Otávio
Joyce Guimarães

Fotografia da capa por
Markus Spiske obtida em
<https://unsplash.com/>

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

P474 Pesquisa e formação : diálogos com o campo da Educação Infantil [recurso eletrônico] / orgs. Valdete Côco , Kallyne Kafuri Alves e Leticia Cavassana Soares . — Vitória : EDUFES ; MC&G , 2022. Dados eletrônicos (e-pub) . — (Coleção Pesquisa UFES ; 17)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88077-00-9 [coleção]

ISBN: 978-65-88077-32-0

1. Professores da Educação infantil - Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Prática de ensino. I. Côco, Valdete. II. Alves, Kallyne Kafuri. III. Soares, Leticia Cavassana. IV. Título. V. Coleção.

CDD : 371.1

Bibliotecária Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

VALDETE CÔCO (ORGS.)
KALLYNE KAFURI ALVES
LETICIA CAVASSANA SOARES

Pesquisa e formação:

diálogos com o campo da Educação Infantil



Vitória, 2022

Prefácio

Como colaboradora próxima do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), a tarefa de prefaciar o livro *Pesquisa e Formação: diálogos com o campo da educação infantil* se torna uma satisfação, em função de evidenciar um conjunto de estudos situados no compromisso com a formação de professores no campo da educação infantil. Destaco que Valdete Côco, Kallyne Kafurri Alves, Letícia Cavassana Soares reúnem interlocutores que, em aproximação com o referencial bakhtiniano, contribuem com reflexões que podem ser, especialmente, associadas a dois movimentos constitutivos dos grupos de pesquisa.

No primeiro movimento, as reflexões circunscrevem os processos constitutivos do grupo, que reúne pesquisadores, pós-graduandos, graduandos e professores atuantes na educação básica. Tomando como referência a trajetória do Grufae, atenta-se para um movimento mais interno, de (re)constituição sistemática, considerando os processos interativos que articulam lógicas de funcionamento, com destaque para os processos avaliativos que possibilitam ver/dar a ver as feições do grupo. Sustentado no referencial teórico-metodológico bakhtiniano, destaca-se uma articulação entre o fortalecimento da institucionalidade do grupo e o reconhecimento dos sujeitos no grupo. Nesse sentido, chama ao diálogo com os desafios presentes no cenário

educacional, em especial, no âmbito do fomento aos contextos implicados com as iniciativas de pesquisas. Assim, emergem destaques para os aprendizados ligados a execução de pesquisa, em associação com a diversidade constitutiva dos grupos, a formação dos pesquisadores e o compromisso com o campo de estudo.

No compromisso com o campo de estudo, compondo um segundo movimento, destacam-se um conjunto de pesquisas que, tematizando a formação, apresentam reflexões ligados a abordagem da avaliação institucional, dos processos de gestão (abarcando as instituições e as equipes atuantes nas secretarias de educação), da configuração dos quadros funcionais, dos contextos de desenvolvimento da educação infantil (considerando também a especificidade do campo e, nesta especificidade, a singularidade dos assentamentos), do diálogo com as famílias e da brincadeira como eixo estruturante das práticas educativas. As autoras, articulando referenciais e interlocuções com diferentes sujeitos, evidenciam as lutas que marcam os processos formativos no campo da educação infantil.

Assim, este livro reúne contribuições que podem ser remetidas aos diálogos com os referenciais bakhtinianos, aos desafios vinculados a educação infantil, aos intercâmbios que movem o desenvolvimento das pesquisas e, sobretudo, aos compromissos que instam os processos formativos, reafirmando a luta pelo direito à educação. No entrelaçamento de abordagens ligadas ao desenvolvimento de pesquisas, tendo como eixo a formação de professores, os textos compartilham vivências de pesquisas, contextualizadas na participação no Grufae, convidando a novas interlocuções. Portanto, constitui relevante contribuição para animar a tarefa de desenvolver pesquisas em diálogo com o compromisso com o direito à educação.

Dilza Côco

Lista de figuras, quadro e tabela

FIGURA

Figuras 1 e 2: Logo do Grufae e do PET EDU	14
Figuras 3a/3b/3c: Faces do/no PETEDU	46

QUADRO

Quadro 1: Desafios e conquistas em trabalhar numa escola do campo/de assentamento.....	180
---	-----

TABELA

Tabela 1: Perfil dos gestores que atuam na EI	123
---	-----

Sumário

Apresentação.....	13
--------------------------	-----------

Valdete Côco

Kallyne Kafuri Alves

Leticia Cavassana Soares

PRIMEIRA PARTE FORMAÇÃO E PESQUISA

Avaliação no GRUFAE: dizeres da coordenação	18
--	-----------

Valdete Côco

Introdução	18
------------------	----

Considerações finais	37
----------------------------	----

Referências	39
-------------------	----

O Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes:

Projeto Educação (PETEDU) no Grufae.....	42
---	-----------

Ully Rodrigues Dias

Ester Silva Chaves

Bárbara Cristina Netto de Carvalho

Danieli Candida Cezar

Gabriel Guimarães Nascimento,

Gabrielle Hubner Ferraz de Aguiar

Valdete Côco

O PET Conexões Educação e suas reconfigurações no triênio (2017-2019) ou <i>As caras na feição do PET EDU.....</i>	44
---	----

Configuração do PET EDU	45
(Re)compondo o PET EDU	47
Considerações finais	62
Referências	64

SEGUNDA PARTE

PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil em produções acadêmicas brasileiras..... 67

Maria Nilceia de Andrade Vieira

Introdução	67
Produções acadêmicas no campo da Educação Infantil: algumas aproximações	70
Os caminhos da revisão de literatura	73
Interlocuções com a avaliação institucional e a formação continuada na Educação Infantil.....	79
Considerações finais	85
Referências	88

A instituição de educação infantil como espaço brincante: enunciações docentes em um contexto de formação continuada 95

Letícia Cavassana Soares

Introdução	95
Itinerário da pesquisa: contextualizando a investigação	97
Enunciações docentes sobre a dimensão brincante da instituição de Educação Infantil.....	100
I) Espaços e tempos de brincadeira	101
II) Principais desafios da instituição para a efetivação de práticas brincantes..	106
Considerações finais	110
Referências	113

Perfil e processos formativos dos gestores que atuam nas instituições de educação infantil 116

Luciana Galdino

Introdução	116
Perfil dos gestores que atuam nas instituições de educação infantil	122
Considerações finais	137
Referências	139

Integrantes das equipes gestoras de educação infantil no Espírito Santo: perfil pessoal e profissional 143

Marcela Lemos Leal Reis

Introdução	143
Perfil pessoal das participações	147
Perfil profissional das participações	153
Considerações finais	161
Referências	163

Educação infantil do campo e formação dos educadores que atuam em assentamentos de reforma agrária167

Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira

Os educadores que atuam em assentamentos no contexto pesquisado	171
Desafios e conquistas na atuação em assentamentos de Reforma Agrária: o que dizem os educadores da EI	176
Considerações finais	183
Referências	184

Formação continuada de professores na educação infantil do campo: iniciativas e desafios.....189

Renata Rocha Grola Lovatti

Introdução	189
Educação infantil do campo: percursos em construção.....	191
Percurso teórico-metodológico de aproximação com o trabalho docente na educação infantil do campo	196
Docência na educação infantil do campo	198
Considerações finais	204
Referências	206

**Sentidos que são (re)construídos em relação aos processos de
formação na educação infantil** 210

Verônica Belfi Roncetti Paulino

Introdução	210
A formação docente na educação infantil	212
Diálogos sobre os sentidos da formação.....	216
Considerações finais	229
Referências	231

**A dialogia com as famílias como princípio formativo
na educação infantil** 233

Kallyne Kafuri Alves

Introdução	233
Enunciados que informam sobre a busca dos familiares pela educação infantil	236
Considerações finais	249
Referências	252

Índice 255

Sobre os autores..... 259

Apresentação

O livro *Pesquisa e Formação: diálogos com o campo da educação infantil* reúne um conjunto de estudos desenvolvidos, em vinculação com as ações do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Desse trabalho coletivo emergem reflexões situadas no movimento de constituição do grupo, do desenvolvimento de pesquisas e da abordagem das políticas públicas no campo da educação infantil, com atenção ao desenvolvimento dos processos de formação. Nesta edição buscamos sistematizar algumas das experiências de pesquisa Grufae, organizadas em dois eixos.

No primeiro eixo, dedicado ao movimento mais interno do grupo, reunimos dois capítulos articulando pesquisa e formação. Valdete Côco inicia apresentando o tema da avaliação do Grufae, evidenciando os dizeres da coordenação, em diálogo com indicadores decorrentes do trabalho organizativo do grupo. Partindo das ações desenvolvidas, a autora propõe reflexões sobre os sentidos formativos do trabalho, no horizonte das complexas aprendizagens que emergem no encontro com o outro, sobretudo, nos pertencimentos a um grupo de pesquisa.

Considerando que o Grufae se constitui integrando pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação, profissionais e outros interessados no desenvolvimento de estudos que tematizam

a formação e o trabalho docente, em especial, no campo da educação infantil, no segundo capítulo, um grupo de graduandos apresentam reflexões sobre a singularidade dessa vinculação ao Grufae, a partir do pertencimento inicial ao Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU).

Figuras 1 e 2: Logo do Grufae e do PET EDU



Fonte: própria autora

No segundo eixo, reunimos oito textos decorrentes de pesquisas no campo da educação infantil. No terceiro capítulo, Maria Nilceia de Andrade Vieira trata da avaliação institucional em articulação com formação continuada a partir de produções acadêmicas. Com uma revisão de literatura, evidencia as discussões de destaque dessa articulação temática na agenda educacional.

No quarto capítulo, Leticia Cavassana Soares discute o tema da brincadeira como eixo fundamental na prática docente, defendendo ações próprias de reconhecimento do brincar no desenvolvimento do trabalho com as crianças, reafirmando a concepção de instituição de educação infantil como espaço brincante.

No quinto capítulo, Luciana Galdino tematiza sobre gestão em vinculação com a importância dos processos de formação inicial e

continuada, no propósito de fomentar as iniciativas que incluam a comunidade, os profissionais e as crianças nos processos decisórios, entendendo a educação infantil como um projeto coletivo.

No sexto capítulo, Marcela Lemos Leal Reais aborda o perfil dos integrantes das equipes gestoras de educação infantil. Afirma a necessidade de investimentos em ações formativas, dirigidas à especificidade do profissional que atua em equipes gestoras, compreendendo, em especial, as múltiplas funções que este profissional realiza nesse campo de trabalho.

No sétimo capítulo, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira trata da educação infantil do campo, com atenção aos educadores que atuam em assentamentos de reforma agrária. A partir de enunciados produzidos em pesquisa, observa a mobilização coletiva como elemento fundamental no desenvolvimento formativo dos educadores, impulsionada pela luta por uma formação que reconheça o compromisso com a educação do povo Sem-Terra.

No oitavo capítulo, Renata Rocha Grola Lovatti discute a formação continuada de professores na educação infantil do campo. Neste intento, explora as iniciativas e desafios sobre o tema, reconhecendo que junto aos desafios vividos, descortinam-se avanços, nas iniciativas de planejamento e organização, fortalecendo e interrogando as proposições de formação nestes contextos.

No nono capítulo Verônica Belfi Roncetti Paulino discute os sentidos (re)construídos nos processos de formação, situados no diálogo com profissionais que trabalham com bebês. Assinala o problema existente na dinâmica profissional que reúne auxiliares e professoras, destacando elementos de interação e de cooperação além de desarticulações, nas vivências da docência na educação infantil.

No décimo capítulo Kallyne Kafuri Alves aponta a dialogia com as famílias como princípio formativo na educação infantil. A partir do diálogo com familiares que buscam por vagas, explora a expectativa quanto às atividades a serem desenvolvidas com as crianças,

apostando na comunicação do trabalho como potencializador do reconhecimento social da educação infantil.

Assim, acreditando nas interlocuções como elemento fortalecedor de aprendizagens, reunimos um conjunto de sínteses de pesquisas que, por variados caminhos, dialogam com a temática da formação em interação com os desafios presentes no campo da educação infantil. No objetivo de fomentar novas análises, convidamos à dialogia, desejando que as reflexões presentes nesta produção possam compor tantas outras iniciativas de formação para os profissionais da educação infantil. Desejamos uma boa leitura!

Valdete Côco

Kallyne Kafuri Alves

Leticia Cavassana Soares

parte 1

**Formação
e Pesquisa**

Avaliação no Grufae: dizeres da coordenação

Valdete Côco

INTRODUÇÃO

A trajetória do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de educadores (Grufae), iniciada em 2006, vincula-se à abordagem da formação e do trabalho docente, em especial, na atenção ao campo da educação infantil. O tema avaliação tem acompanhado o grupo, marcadamente com as iniciativas de destinar espaços para a avaliação das atividades e de incluir, na programação do seminário anual, uma reunião técnica de planejamento, abarcando a avaliação do percurso e a (re) configuração das ações, com vistas à continuidade do trabalho.

Esse investimento se articula com a opção de sustentar o funcionamento do grupo, fundamentalmente, em ações coletivas. Com atenção à alteridade partilhamos responsabilidades, sustentadas na perspectiva de mover simultaneamente uma tríade que tem como ponto de partida o cuidado para que cada um consiga avançar no seu percurso formativo, ou seja, esperamos que ninguém fique pelo caminho. Na compreensão de que o Grufae é feito de gente (que precisa ser cuidada e, simultaneamente, pode

cuidar de outros), associamos o propósito de alavancar o grupo, garantindo a institucionalidade de sua existência (CÔCO; SOARES, 2016). Articulando o cuidado com as pessoas com o fortalecimento do grupo, incluímos o zelo pelo compromisso ético de fortalecer as condições para que novos integrantes tenham a possibilidade de participar desse espaço, hoje ocupado por nós. Assim, consideramos que nossa oportunidade precisa ser geradora de novas oportunidades formativas. Essa é uma premissa geral, sempre instada, podendo ganhar maior pujança ou esvaír-se, conforme os desafios que se apresentam na trajetória do grupo.

Nesse movimento, tal como em outros espaços da vida, a conviviabilidade é movida, sobretudo, com os objetivos próprios que circunscrevem o coletivo. Ainda que, essencialmente, nos encontremos em função das ações do Grufae é importante não desconsiderar que laços de outras ordens também se estabelecem, lembrando-nos de que o eu profissional e o eu pessoal não se distanciam (NÓVOA, 1992). Importante também não desconsiderar que um grupo desenvolve sua cultura interna, em interface com normativas externas que impõem lógicas e assertivas a serem obedecidas, ainda que de modos próprios pelo coletivo e cada um no coletivo (CERTEAU, 2014).

Assim sendo, a participação nas atividades do Grufae implica exercitar posicionamentos, interagir com um conjunto distinto de interlocutores (internos e externos) e — por modos singulares — informar pertencimentos. Nos (des)encontros entre interlocutores, (re)compõem-se subgrupos e coletivos de ação que, acionando as premissas do Grufae, movem várias frentes de trabalho, comportando também outras parcerias. Esse movimento é sustentado numa rede dialógica complexa, abarcando uma infinidade de manifestações expressivas, com ditos, desditos, reiteraões, discordâncias, silenciamentos...

Temos, então, no curso das ações, a produção e a circulação de múltiplos sentidos, não raramente conflitantes, acionados em variados movimentos interativos, em vinculação com as

singularidades próprias dos sujeitos e no diálogo com as premissas do grupo. Entendendo que os julgamentos constituem a existência humana, lembramos que, a partir do referencial bakhtiniano, não é possível pensar sem julgar/se posicionar. Com isso, trabalhamos — não sem tensionamentos e “tencionamentos” — no reconhecimento da emergência de variados pontos de vista que, dizendo o mundo (incluindo as atividades do Grufae), se dizem neles (BAKHTIN, 1986; 1992; 1997; 1998; 2005; 2012). Por exemplo, eu aqui compondo esta introdução com vistas a focalizar o tema da avaliação, estou, em muito, me dizendo no tema da avaliação.

Na negociação coletiva (envolvendo as demandas internas e as sugestões e imposições externas) que marca o grupo, a avaliação tem se constituído como uma estratégia importante para configurar os “acordos de trabalho” (sempre provisórios), no intuito de nutrir as energias em propósitos comuns. Nesse sentido, observando um contexto propício (reunindo integrantes já com algum tempo de participação), buscamos avançar nas ações avaliativas. Encaminhamos, no segundo semestre de 2017, uma ação de pesquisa avaliativa com metodologia de perspectiva qualitativa com procedimento de narrativas entre pares.

Para esse procedimento, um roteiro temático (geralmente utilizado nas reuniões técnicas de planejamento do grupo) foi elaborado pelos integrantes do Grufae, organizados em três subgrupos, cada um com uma relatoria. Os encontros de pares foram organizados em subgrupos de graduandos, em especial, dos integrantes do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (CÔCO, 2012; CÔCO; SOARES; FARIAS; CARDOSO, 2013; CÔCO; ALVES; FERREIRA, 2016), de orientandos em curso e de ex-orientandos ainda em atividades no grupo. Continuando as ações, as relatorias mobilizaram uma segunda etapa do trabalho, de reunião dos dados. Reunidos os dados, numa terceira etapa, foram apresentados, de modo agregado, à coordenação. No intento de articular a avaliação ao exercício de pesquisa, para acompanhar as etapas do trabalho, uma

integrante dedicou-se a apoiar na observância dos princípios metodológicos e éticos. No conjunto, a proposta avaliativa foi sustentada no objetivo de fortalecer o grupo, no horizonte de retomar suas estratégias de funcionamento, com atenção aos sujeitos no grupo.

Na responsabilidade ética de apresentar o que me é possível dizer neste momento da trajetória, desenvolvo a redação oscilando entre a primeira pessoa do singular (marcando o eu que fala ao grupo e aos demais leitores) e a primeira pessoa do plural (voltando ao nós, para me referir àquilo entendido como comum a nós, grufanianos). Então, como coordenadora do Grufae, registro o agradecimento a todos que, generosamente, informaram seus sentidos do que temos vivido nesse grupo, em especial, as mediadoras da produção de dados. Com base na síntese recebida, passo a apresentar — por vezes problematizar — minha interlocução com os indicadores dirigidos à perspectiva de funcionamento do Grufae.

Nesse movimento, trabalhei com o pressuposto de que tal como é preciso escutar, é preciso também ajudar a significar na direção dos processos formativos. Tomei, como ponto de partida, o entendimento (apresentado no começo deste texto) de que investimos na formação e que cada um que integra o Grufae está zelando pela autoformação, em simultaneidade com o compromisso de alavancar o grupo no seu compromisso social.

Todavia, no bojo da necessidade de questionar as crenças, também é necessário considerar que o investimento na formação (pessoal e do grupo) se efetiva de modos muito próprios, por todos os sujeitos no grupo. No limite, pode até contrastar com o entendimento proposto, afinal, nas múltiplas possibilidades de pertencer a um grupo de pesquisa, afirmamos a formação como objetivo central, decorrendo a certificação, mas, ainda que contraditório, o contrário não é impossível.

Trabalhando na lógica de produção de sentidos pelos sujeitos, reconhecemos as múltiplas possibilidades de reapropriações da aposta comum na formação. Nessa perspectiva, desenvolvi meus dizeres a

partir do propósito de escuta, da atenção aos dados de cada tema e, principalmente, do cotejamento entre eles. Com o referencial bakhtiniano, busquei compor uma completude, sempre inconclusa, que me permitisse conversar com os dados, considerando o conteúdo em análise (BARDIN, 1997) e um espaço de abertura para outros questionamentos. Isso foi muito importante! Mobilizei-me para a empatia, de modo que as análises e os encaminhamentos sugeridos foram construídos “a partir” dos dados, assumindo o lugar — sempre responsável — de pertencer ao Grufae, no caso, na posição de coordenação. Então, preparei-me para uma vivência de exotopia e de pertencimento, chamando à responsabilidade ética de estar no mundo, no encontro com os outros, com os muitos outros que partilham a vida conosco.

Ciente do caráter contextual da avaliação interna do grupo e da produção deste texto, nessa vivência com o material recebido, busquei afirmar a legitimidade de poder dizer, no agradecimento, aos integrantes que, generosamente, informaram muitos dos sentidos que circulam no Grufae. No reconhecimento à diversidade dos modos de ver, cabe considerar que os diferentes lugares ocupados produzem sentidos particulares que, por sua vez, não podem ser distanciados das condições vividas (para muitos, cheias de percalços, exigindo a superação de desafios).

Assim, registro uma satisfação com a metodologia encaminhada, chamando ao compromisso em produzir análises pertinentes que expressem minha dedicação com a parte do trabalho sob minha responsabilidade. Em resumo: se todos trabalharam muito bem até então, preciso continuar essa energia com a devida responsabilidade, evidenciando que um trabalho coletivo é gerador de compromissos. Movimentando os sentidos circulantes no Grufae sobre seu funcionamento, busco contribuir para nutrir os debates sobre as dinâmicas dos grupos de pesquisa. Nesse propósito, organizei três tópicos (compondo sequências temáticas): a) chegar, entender e incluir; b) participar e confraternizar (internamente e na interação com o campo); c) desenvolver novos mecanismos de articulação,

contribuir e pertencer. Assim sendo, passo a desenvolver cada sequência com seus temas associados.

a) Chegar, entender e incluir

Nos processos cíclicos de um grupo podemos pensar em chegadas e partidas, mas não somente nisso. O lema “Uma vez grufaniano sempre grufaniano” aventa que, por onde estiverem, os integrantes levarão aprendizagens desse grupo e, simultaneamente, representarão — por modos próprios — também essa vinculação. Ainda que precisemos reconhecer diferentes formas de passagem (desde as mais perenes às mais efêmeras) e distintos modos de (des)nutrir as vinculações na configuração dos pertencimentos, as vivências no Grufae, simultaneamente, afetam os interlocutores, alteram progressivamente a feição do grupo e reposicionam de forma sistemática o grupo e seus integrantes no contexto social.

Dito isso, chegar neste espaço requer compreender uma dinâmica de funcionamento (incluindo entender o grupo, se entender no grupo e ser entendido pelo grupo), com vistas à inclusão nesse espaço (comportando se incluir, ser incluído e colaborar na inclusão de outros). No Grufae, chegar é ser *diretamente participante do curso das ações* implicando um movimento recíproco de buscar acessar o saber acumulado e de encontrar parceiros de interlocução.

Dialogando com os dados relativos à inserção no grupo, que aprovam essa inserção no conjunto das ações do grupo, destaco que essa chegada vem agregar ao grupo novos interlocutores diretos e também interlocutores indiretos, porque cada um que chega, chega com os seus (familiares, amigos, colegas de trabalho etc.), trazendo também um conjunto de expectativas. Creio que isso afeta a feição do grupo, porque cada um que apresenta o grupo promove um pouco do seu desenho. Fico imaginando o que as redes relacionais de cada um dizem do Grufae, (des)informados pelas referências que são apresentadas do grupo. Isso é uma questão difícil de ser perquirida,

cabendo indagar: O que cada um notícia, oculta ou deixa em suspeição sobre o Grufae nos outros espaços de sua vida? Como circunscribe o grupo? Como são comunicadas as dimensões de afetos, demandas, responsabilidades e outras vivências decorrentes do pertencimento ao grupo?

De outro lado, como as expectativas externas têm impactado a atuação de cada um no grupo? O que são exigências do Grufae e o que são exigências agregadas das expectativas que cada um traz para responder com seu trabalho no grupo? Apresento essas indagações porque, por vezes, observo uma exigência de excelência tendo, como impulsionamento principal, as cobranças do próprio sujeito, a vontade de atender às expectativas familiares e/ou profissionais, o propósito de continuar um itinerário de escolarização de “aluno de alto desempenho”. Pressões que encontram novos nutrientes nas condições que vêm sendo impostas à pós-graduação, chamando a atenção para os questionamentos relativos ao chamado produtivismo acadêmico.

Voltando ao escopo relativo à chegada no grupo, a despeito do desejo de tutoriais e de simplificação de informações para os iniciantes (que nunca darão conta da complexidade que é integrar-se a um grupo), importa a responsabilidade da “corrente de laços”: ou seja, quem chegou no processo anterior pode se responsabilizar pela acolhida dos novos ingressantes, ficando à disposição nesse processo de inclusão. Utilizo o termo disposição porque entendo que a procura precisa ser mobilizada, de modo que as duas pontas se movimentem compondo os laços necessários ao trânsito de informações. Fica um dilema, essa disponibilidade obedece ao tempo da necessidade de quem procura ou das possibilidades de quem assume a tarefa de acolhimento? Creio que só podemos apelar para a negociação, acreditando que os encontros podem afinar possibilidades. De todo modo, caso um elo não se estabeleça, sempre há possibilidade de buscar mover outros contatos e novas parcerias.

Também no que concerne à inclusão, para a participação no Grufae, importa ressignificar a expectativa de horários marcados que

comportem a participação de todos. No curso dos acontecimentos, muitas vezes, as ações serão continuadas, ainda que alguns dos integrantes precisem se ausentar, e/ou serão agendadas em datas que não contam com a disponibilidade de todos. Tomando o conceito de responsabilidade ética no referencial bakhtiniano, as ações serão encaminhadas por “aqueles que estão”, uma vez que, por vezes, quem está presente nas demandas consegue mais prontamente assumir o que é exigido. De todo modo, o curso dos acontecimentos também comporta a discussão sobre as obrigatoriedades que se impõem com as demandas e as (im)possibilidades de dividir tarefas.

Ainda com o conceito de responsabilidade é possível entender que a presença dessa expectativa de configurar as ações em uma jornada da qual todos possam participar pode expressar a vontade de superar as impossibilidades e contribuir com o grupo, aventando uma orquestração das ações de modo a comportar a todos. De tal forma, quanto mais um grupo se amplia, mais desafios se impõem a essa orquestração do trabalho coletivo e, parece-me, é um avanço não depender da presença de todos para que as ações aconteçam. No entanto, importante atentar para os riscos de mover desconsiderações e exclusões, assim como admitir estratégias para abdicar de encargos necessárias ao desenvolvimento do grupo. Enfim, é preciso considerar o necessário rodízio de incumbências e quem chega precisa se animar a assumir demandas e conquistar parceiros experientes que lhe favoreçam acessar as informações necessárias.

No escopo de que a participação imediata nas ações exige reconhecer o contexto, responder aos chamamentos e compor posicionamentos situados no referencial de ancoragem do grupo, destaco também a importância de considerar a aposta do Grufae numa convivibilidade entre a graduação e a pós-graduação.

No Grufae a perspectiva de gerar aprendizados recíprocos e mover solidariedade entre sujeitos pertencentes a diferentes níveis de ensino está implicada com o exercício de valorização do outro, convidando a questionar as hierarquias sociais que, por vezes, deixamos

afetar nossas singularidades. Os dados mostram um desafio da graduação em exercitar seu lugar de autovalorização (cuidando para evitar possíveis vitimismos e autodefesas), da pós-graduação em atentar-se para seu entorno e, coletivamente, a relevância de buscarmos uma relação saudável com os outros e conosco. Na miudeza da convivibilidade, temos um espaço importante para fortalecer os laços que, por vezes, movem os afetos necessários aos enfrentamentos da deterioração das condições em que desenvolvemos nossos trabalhos. Alerto que isolamento — se permite proteção — nem sempre é o melhor caminho para superar dificuldades, em especial, quando elas se remetem à produção acadêmica.

Reconhecendo o contexto — e obviamente contribuindo na aposta de convivência entre graduação e pós-graduação —, interage-se com um conjunto de chamamentos (com vários endereçamentos), incluindo-se num grupo de correio eletrônico que possibilita acompanhar uma comunicabilidade sistematizada numa agenda coletiva. Compor essa rede comunicativa, implica aprendizados mais funcionais (tal como nomear funcionalmente endereços eletrônicos) de atenção às oportunidades de aprendizagem (porque muitas vezes as orientações, ainda que remetidas a um, podem contribuir no aprendizado de outros) e de sensibilidade para as incompletudes inerentes às teias comunicativas complexas.

Como não é possível estar em todos os momentos do Grufae, também não é possível entender tudo que está acontecendo no grupo. Assim, é importante considerar que, mesmo não objetivando informar/compreender tudo que se passa, busca-se um mecanismo de aproximação de cada um do conjunto das ações em curso. Para além de, eventualmente, se dar conta de que “eu não sabia” ou “não me disseram”, importa indagar: Por que não fiquei sabendo? Deveria saber? Quais as implicações de saber/não saber?

Em suma, em cada situação dada, aproveitar os aprendizados, perspectivar a continuidade do trabalho (corrigindo rotas, se for o caso) e cogitar outras possibilidades comunicativas que

possam facilitar os processos compreensivos demandados. Como uma síntese, a partir do referencial bakhtiniano, não trabalhamos com a culpabilização, mas com a responsabilidade que, envolvendo a todos, chama cada um a assumir seu papel de contribuinte à feição do grupo. Com esse conceitual, buscamos encontrar mecanismos de proteção à exacerbação de competições e a exaltação da meritocracia, que afastam os sujeitos da perspectiva de afirmar um projeto coletivo de trabalho.

Do até então exposto, destaco que, comemorando os momentos/ações que retratam a conquista de organicidade e buscando superar as agruras decorrentes de atropelos, afobamentos e dispersões, somos chamados a cultivar o movimento de nos situar no trabalho, contribuir para integrar o outro, posicionando-nos solidariamente no conjunto sistemático de ações. Esse conjunto de ações, temas das várias dialogias que se estabelecem no interior do grupo, é sintetizado numa agenda coletiva do grupo.

A agenda coletiva é um recurso da coordenação para informar ao coletivo sobre o andamento de vários dos trabalhos em curso, não expressando a totalidade das ações. É importante desenvolver sensibilidades para a compreensão de que o que ocorre num grupo nunca caberá num formulário, ainda que se possa interminavelmente aperfeiçoar esses recursos. Com isso, mover sentidos que observem que a intenção de organização não consegue expressar em totalidade o reconhecimento dos esforços de cada um. Também é preciso problematizar possíveis simplificações da compreensão de reconhecimento, restrito ao registro em instrumentos organizativos, tal como uma agenda de trabalho.

A realização dos trabalhos, por sua vez, é movida numa rede interativa implicada com os participantes diretos de cada atividade (sejam aquelas mais visibilizadas na agenda, sejam aquelas expressas em outras formas de registro: correio eletrônico, discussão no WhatsApp, informalidade da vida etc.). Nas interfaces (de tempo, espaço, grau de exigências etc.), requer-se o exercício do comprometimento ético, com vistas a minimizar a sobreposição de demandas, buscando

enfrentamentos da precarização do trabalho docente. Todavia, também é importante não invisibilizar necessidades, ainda que estas imponham novos esforços ao já acumulado conjunto de demandas.

Enfim, um exercício de avançar em várias frentes de trabalho (da pesquisa individual e da pesquisa coletiva; das atividades de ensino e estágio em docência, da extensão, do PET, da participação em eventos, das publicações etc.) negociando — preferencialmente a bom termo para as partes envolvidas — as simultaneidades de investimentos e as necessidades de apoio de cada um. Uma simultaneidade complexa, envolvendo distribuição de tempo, dedicação e afetos. Até então, no grupo, temos buscando não deixar ninguém pelo caminho (do limite para a submissão do trabalho/artigo, para a qualificação/defesa etc.).

De todo modo, é sempre auspicioso aventar conseguir condições para produção com mais vagar, podendo desenvolver questões mais complexas que requerem investimentos de maior duração. Nesse quadro, cabe incluir a observação de que uma das questões que envolve nossa saúde mental também está na realização, ou seja, na produção de alegria por ter feito o desejado (ainda que reconhecidamente com limitações, em especial, nas condições de tempo de dedicação). Assim, também é saudável reconhecer o movimento de “produções possíveis”, visto que outras oportunidades sempre podem ser evidenciadas para continuar determinadas produções.

Avançando mais um pouco, a integração a essa rede comunicativa possibilita responder aos chamamentos movidos pelas produções (constantes ou não da agenda de trabalho) requerendo ancoragens no referencial bakhtiniano e atenção ao escopo do grupo na mobilização dos posicionamentos. As demandas ligadas ao fortalecimento da apropriação do referencial assinalam que, se esse movimento é processual e pode ser apoiado com ações no interior do Grufae (tal como fazemos nos encontros de discussões das pesquisas e avançamos para incluir um grupo de trabalho no seminário anual), importa realçar a necessária dedicação em investimentos individuais (de acesso às referências e estudo, assim como da aproximação a

outras pesquisas que também dialogam com o referencial do grupo), em parcerias (com colegas e outros grupos) e, primordialmente, em inserção em espaços que, densamente, exploram o referencial de estudo do grupo. Nesse sentido, a participação em eventos constitui um espaço importante no processo formativo.

Temos a expectativa de que os integrantes do Grufae se inscrevam (preferencialmente com submissão de trabalho), pelo menos, nos eventos voltados ao referencial bakhtiniano (Encontro de Estudos Bakhtinianos – EEBA –, Rodas Bakhtinianas e outros), à discussão de pesquisas, em especial, na reunião (regional e nacional) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) e, quando o estudo requerer, inserir-se na especificidade da pesquisa com crianças, no seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupeci). Essa estratégia ajuda, em muito, no entendimento da cultura acadêmica necessária ao pertencimento a um grupo de pesquisa e amplia os movimentos de apropriação do referencial.

Com esse primeiro tópico, destacamos que o funcionamento de um grupo de pesquisa se qualifica com a lógica de que, reconhecido o contexto, com os integrantes do grupo comprometidos com os chamamentos e mobilizados na composição de posicionamentos situados na abordagem do grupo, adensa-se a participação. No Grufae, essa participação é instada pela assunção de variadas responsabilidades, conforme passamos a abordar no próximo tópico.

b) Participar e confraternizar (internamente e na interação com o campo)

No Grufae trabalhamos com a noção de participação ativa, também implicada com o conceito de responsabilidade, neste tópico mais dirigido para a partilha de saberes. No que se refere à dinâmica mais interna do grupo, os encontros são mobilizados com a produção de pareceres e discussão de trabalhos. Essas demandas se sustentam na noção de cuidado com o outro, em especial, no propósito de

desenvolver seu trabalho de pesquisa. Portanto, requer o exercício de avaliar no sentido de contribuir para alavancar/melhorar os trabalhos em andamento no grupo.

Nessa dinâmica, é necessário se dedicar à produção de um parecer que, tratando do trabalho, expresse seu movimento em direção ao trabalho (do seu grau de dedicação e possibilidade de avaliar). Do outro lado, de quem recebe a avaliação, importa valorizar as contribuições, abrindo-se à escuta que, dado ao poder da autoria, será posteriormente selecionada. Trata-se de fecundar um movimento de partilha não descolado do conjunto das relações. Assim, importa também — e muito — considerar como são nutridas as redes relacionais, observando que um faz para o outro e este outro faz para um, mas não somente, porque um faz para o outro, que pode fazer para outro (não necessariamente de retorno ao um). De todo modo, também no funcionamento de um grupo, os encontros são sempre espaços para réplicas e possibilidade de continuidade do diálogo.

Então, marcamos uma lógica relacional, associada ao desenvolvimento dos trabalhos, em uma aposta coletiva de partilha de saberes, implicando superar as lógicas de meritocracia individual e orientação isolada para avançarmos na composição de um grupo que trabalha e articula suas pesquisas. Para mover os encontros — entendidos como encontros do grupo com suas pesquisas —, a coordenação confirma a agenda considerando o andamento das atividades e estudos, informado pelos respectivos responsáveis. Com isso, espera abrir espaços para auto-organizações de outras parcerias (para grupos de estudos, ensaios de apresentação etc.).

Integrando a busca por valorizar a partilha das pesquisas e, conseqüentemente, dos aprendizados associados, a iniciativa do lanche visa a nutrir essa generosidade. Buscamos marcar que é generoso quem dá o seu trabalho de pesquisa — em uma relação de confiança — à discussão, possibilitando que outros aprendam com seu percurso (incluindo os acertos e erros) e é também generoso quem se dedica a contribuir para o bom andamento de um trabalho. Incluir, nas

condições de desenvolvimento dessa partilha, um lanche coletivo visa a marcar a expressão desse movimento conjunto: enquanto um preparava o lanche os outros preparavam as contribuições em seus pareceres. Dessa preparação resulta a confraternização pelas conquistas agregadas com o momento de discussão. A cada rodada de discussão, novos saberes são acumulados aos trabalhos e, simultaneamente, à feição do grupo. No período de trabalho remoto o grupo foi instado a agregar novos elementos para fortalecer a coesão, ainda que com um brinde, a distância.

Do até então exposto, queremos reiterar que a filosofia bakhtiniana nos atenta para uma compreensão da vida “[...] como uma sequência de atos éticos, responsáveis e responsivos” (SOBRAL, 2013). Ainda buscando nutrir a noção de um grupo que partilha o desenvolvimento de suas pesquisas, esperamos que no processo de produção da pesquisa, se estreitem laços que possibilitem conquistar apoio nos momentos de culminância dos estudos. Dados desse aspecto no quadro a seguir:

No diálogo com os dados relativos ao apoio aos colegas nas qualificações e defesas, observo que a noção de apoio se alargada para ser entendida como necessidade de quem está no momento de qualificar ou defender e também como necessidade dos outros companheiros do grupo, visto que é uma oportunidade de grandes aprendizados. Constitui apoio para todos do grupo e pode se constituir num momento ímpar de celebração de laços estabelecidos. Na especificidade da celebração desses laços, parece-me relevante observar a necessidade de considerar a importância da presença física/virtual, visto que temos a expectativa da presença nas ações coletivas, combinada com manifestações de apoio complementares. Para além de justificar ausências, importa buscar cuidar de compor movimentos em direção aos outros que informem atenção às demandas próprias de cada um.

Também no propósito do Grufae de buscar a participação ativa de seus integrantes, com vistas a fomentar lógicas relacionais que avancem na composição de um grupo que articula suas pesquisas,

temos investido em reunir esforços para desenvolver as pesquisas coletivas (incluindo as demandas da disciplina Estágio em Pesquisa). Essa reunião de esforços — não sem tensionamentos — visa a compor novos processos de partilha de responsabilidades, agregando novas aprendizagens ligadas à forma (de fazer pesquisa) e ao conteúdo (no adensamento de nossos estudos). Com isso, esperamos que os integrantes do Grufae se apresentem com uma abertura às vivências de modo a recompor, em coletividade, o movimento da pesquisa. Assim, procuramos agregar, nas vivências da pesquisa individual as aprendizagens decorrentes da pesquisa coletiva.

Ainda no propósito do Grufae de buscar a participação ativa de seus integrantes, associada ao conceito de responsabilidade, temos investindo na dialogia da graduação com a pós-graduação também externamente ao funcionamento do grupo, em especial, no desenvolvimento da disciplina Estágio em Docência. Nessa categoria, no que se refere ao funcionamento do Grufae, creio ser importante retomar o compromisso ético com a formação, no sentido individual e no sentido de contribuir socialmente. Dessa lembrança decorre a indagação sobre as implicações de sermos identificados e as marcas que deixamos como *grufanianos*.

Nesse quadro, é possível perguntar se seria ético um eventual desejo de invisibilidade (não ser identificado conforme os programas de pertencimento), negando aos outros uma interlocução informada sobre nós, afinal, estão tratando com um petiano, mestrando, doutorando ou pesquisador. Proponho a lógica de que zelar por essa interlocução informada, a despeito das cobranças associadas, pode ser alavanca para a produção de laços que, solidariamente, marca a observância a princípios éticos na direção de contribuir nos processos formativos de todos.

Também no compromisso ético com a formação, parece importante valorizar o cumprimento do estágio, mesmo com a possibilidade de sua redução, em particular, para aqueles que já agregam experiências correlatas. Parece-me que uma eventual redução pode ser

confrontada com as premissas bakhtinianas de que uma experiência não pode ser repetida, dela só podemos tirar lições no curso da vida, de modo que possamos integrar os novos eventos agregando esses indicadores. Então, do caráter irrepitível dos eventos, uma experiência não tem o poder de substituir a outra. Experiências anteriores se tornam importantes para agregar lições que possibilitam qualificar melhor o trabalho (não podendo ser dispensadas). Ainda assim, penso que indagações sobre o (des)cumprimento da atividade consegue ganhar legitimidade na observação das muitas dimensões da vida dos sujeitos que, informando um conjunto de demandas, pressiona por aventar abrir mão de determinadas experiências formativas, assim como de abdicar de contribuir nas experiências formativas de outros. Com isso, ainda que opções sejam necessárias, é importante não minimizar as perdas associadas, perdas que, afetando os sujeitos, afetam também a feição do grupo.

Concluindo este segundo tópico, intitulado “Participar e confraternizar”, lembramos o princípio da alteridade constitutiva do sujeito, presente nos referenciais bakhtinianos, de que “[...] eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010, p. 323). Então, que possamos, cada vez mais intensamente, aproveitar nossas oportunidades de encontros, comportando os desencontros e confrontos. Assim sendo, passamos ao terceiro tópico, destinado à abordagem de novos mecanismos de articulação, com vistas a vivificar as contribuições que qualificam o itinerário processual de um grupo de pesquisa.

c) Desenvolver novos mecanismos de articulação, contribuir e pertencer

Nos múltiplos encontros da vida, habitamos vários lugares e, no caso do Grufae, com a conclusão da pesquisa de responsabilidade individual (trabalho de conclusão de curso, dissertação ou tese), cada um

passa a representar o grupo escolhendo a condição de egresso ou de pesquisador vinculado. Para a condição de egresso, o processo de articulação se volta à produção decorrente do período de sua participação no grupo, comportando mobilizações ligadas aos laços estabelecidos e às oportunidades de solicitar reingresso na condição de pesquisador. Essa possibilidade é muito importante porque expressa a liberdade para que os sujeitos possam percorrer outros caminhos na continuidade da sua formação, redimensionando seu comprometimento com o Grufae, assim como sua inserção na trajetória do grupo.

Para a condição de pesquisador, importa desenvolver mecanismos de articulação que se comprometam com contribuições qualificadas para o grupo, reconhecendo as diferentes formas de se fazer presente nas ações do grupo. Nesse sentido, entendendo que nem sempre tal pesquisador conseguirá frequentar, sistematicamente, as reuniões do grupo, a expectativa de contribuições comporta o exercício de apoio ao coletivo e de mobilização de trabalho na direção do desenvolvimento de pesquisas (podendo ser articuladas à pesquisa coletiva do grupo, a projetos de extensão, a estudos temáticos etc.). De todo modo, não se pode perder o objetivo de participação ativa e integrada à rede comunicativa do grupo, evidenciando contribuições às demandas emergentes.

Obviamente, é difícil mensurar contribuições, visto que estas podem comportar várias ordens: cuidado com o espaço e materiais, acolhimento e apoio aos colegas, contribuições aos estudos, dedicação à melhoria dos indicadores avaliativos, disponibilidade de representação do grupo em outros espaços etc. São muitas as formas de participar e, conjuntamente, nutrir pertencimentos. Nesse movimento, o reconhecimento está implicado com os processos de valorização, sempre contextualizados no mundo social. Nesse sentido, sem desconsiderar as pressões que marcam a vinculação do Grufae (com um Programa de Pós-Graduação), é importante reconhecer as várias formas de contribuição que vêm marcando a trajetória do grupo. Essas múltiplas contribuições expressam energias de distintos sujeitos que, nas suas condições, movem a feição do grupo.

Nas múltiplas possibilidades de contribuir no grupo, não é possível desconsiderar que toma destaque a produção de artigos, dadas as métricas avaliativas da pós-graduação. Sobre os dados que versam sobre essa produção parece importante atentar para os indicadores de expectativa (de, pelo menos, uma publicação ao ano por integrante) na correlação com os parâmetros requeridos para a sobrevivência do grupo. Nesse contexto, dadas as lógicas de funcionamento do Grufae (até então apresentadas), cabe destacar que o pertencimento implica reconhecer que a produção é, essencialmente, decorrente das aprendizagens no grupo. Portanto, a coautoria entre integrantes é uma forma de expressão desse reconhecimento. Voltamos um pouco à questão da gratidão, aqui mais direcionada à institucionalidade do grupo. Buscamos marcar que o grupo acolhe cada um, precisando da proteção de todos, para continuar acolhendo outros.

Nesse sentido, no Grufae, os resultados são apurados num processo de valorização da dimensão coletiva do grupo, da reunião de esforços que permitiram apurar um conjunto de conquistas que qualificam o grupo. A discussão de resultados, implicados com estabelecimento de posição de valores, busca reiterar uma responsabilidade coletiva que, chamando cada um na sua participação ativa, realça a reunião de esforços. Ainda assim, é possível indagar se o destaque dado a determinadas tipologias de produção (requeridas pelas métricas avaliativas da pós-graduação) invisibiliza outras produções que integram o grupo. Parece importante compor um tom mais abrangente de reconhecimento dos múltiplos esforços, valorizando também engajamento em movimentos sociais, inserção social, participação em eventos etc. Em meu entendimento, a trajetória do Grufae mostra que, a despeito das dificuldades, conseguimos reunir energias que expressam uma força coletiva.

Expresso minha admiração a cada um que, reivindicando o reconhecimento do conjunto de suas contribuições (das mais incipientes às mais valoradas socialmente), também mostra o compromisso com esse coletivo. Evidencia-se a necessidade de realçar que cada um, a seu

modo, é um partícipe das conquistas de um grupo de pesquisa. Ainda assim, cabe também indagar se a lógica meritocrática individual, que considera os resultados essencialmente na direção dos indivíduos isolados (gerando culpabilizações, invisibilizando as condições e enfraquecendo propósitos coletivos), não está capturando os sentimentos, de modo que, numa luta com esses constrangimentos, nossos dados apontem também para a lembrança de que muitas produções (não somente as que geram pontuação) são movidas pelo coletivo Grufae.

Na responsabilidade que nos une, também cada um é responsável por dar a ver suas contribuições, por informar, por ajudar a compor o tom para cada ação, para além nos registros de uma agenda ou da apuração de resultados, por encontrar mecanismos de articulação que expressem seu pertencimento a esse coletivo. De todo modo, a questão de reconhecimento é mesmo um desafio e não dá para fugir do tensionamento que envolve os processos de valoração social. Lembrando Bakhtin (1992, p. 203), “Viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica”.

Ainda na discussão das formas de contribuição, expressando pertencimento, temos o seminário como um momento de culminância, interna e externa. Internamente, o seminário é um espaço aglutinador dos integrantes do grupo, sobretudo no trabalho com a produção do planejamento estratégico. Externamente, permite (ainda que periodicamente) a apresentação das pesquisas do grupo à comunidade.

Finalmente, concluindo os três tópicos, destaco que pertencer a um grupo de pesquisa não é só cumprir tarefas, ainda que isso seja muito importante. Particularmente, tenho um apreço especial por quem trabalha, no sentido mesmo de se mostrar disponível às tarefas que emergem no curso das ações. Ainda assim, junto com a disponibilidade para o trabalho, é preciso entender os propósitos que sustentam a eleição das tarefas e aproveitá-las no seu sentido formativo, em especial, no seu potencial de possibilitar o encontro com o

outro, o convite à partilha, a possibilidade de união de esforços e a formação de laços. Nesse movimento, serão acionados múltiplos sentidos, por vezes contrastantes.

O desafio de orquestrar o funcionamento de um grupo de pesquisa comporta reconhecer as dispersões que evidenciam a reunião de pessoas diferentes, agregadoras de potenciais distintos que, por caminhos singulares, podem renovar a feição do grupo. Simultaneamente, é necessário conseguir afinar propósitos, fortalecendo o grupo e cada um nesse coletivo. Com isso, investir solidariamente na vontade de se encontrar, fazendo encontrar diferenças geradoras de aprendizados e renovadoras da cultura do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção deste texto, parti da premissa de que nossas avaliações, tratando do objeto avaliado, expressam muito de nós. Nesse sentido, na interação com os dados que recebi do grupo, as reflexões apresentadas constituem um pouco do que, neste momento, consigo expressar. Muito ainda pode ser dito, entendendo que muitos véus podem ser descortinados no entendimento das informações que, generosamente, cada integrante do grupo ofereceu nesse movimento avaliativo. Fica, então, o convite às contrapalavras, anunciando novas possibilidades de ver/dar a ver as informações. Como uma primeira síntese, destaco que, no funcionamento de um grupo, a configuração processual das ações move sistematicamente a constituição do coletivo envolvido.

Os processos avaliativos chamam o debate sobre as ações, potencializando novas iniciativas no horizonte de uma memória de futuro que possa qualificar a vida coletiva, nos encontros com as muitas vidas que vivificam os grupos de pesquisa. No que se refere ao conjunto da avaliação do Grufae, parece-me que os dados informam que o trabalho tem logrado conquistas, mas não se pode cair na armadilha de subsumir cada um no coletivo, invisibilizando que a feição do Grufae

é feita com um conjunto ampliado — sobretudo distinto — de contribuições. Por outro lado, também não podemos cair na armadilha da dispersão, enfraquecendo a possibilidade de apostar na construção de um projeto de coletivo. Em síntese, investir na formação de cada um em articulação com o compromisso — sempre social — de fortalecer o grupo é um desafio que revigoramos, no propósito de alcançar novos patamares de conquistas (notadamente, com essa avaliação) e, imediatamente, novas e mais consistentes conquistas emergem no horizonte de nossas possibilidades.

Espero que tenhamos energias para a luta, singularmente, nestes tempos de retrocessos, nas, ainda que incipientes, conquistas sociais, enfrentando as sugestões de incapacidades que visam a uma apatia paralisante, desarticuladora dos empreendimentos movidos por lógicas coletivas. Exercitar a vida em coletivo — ainda que seja circunscrita a um grupo de pesquisa — é também um enfrentamento, porque pode qualificar nossa formação no propósito de, estando com o outro, investir na possibilidade de construção conjunta. Que tenhamos energias para nutrir — cada vez mais intensamente — nossa vontade de partilha, de construção comum e de desejo de estar com o outro, visto que só o outro (nas suas condições) nos complementa. O investimento no outro é, em essência, o compromisso consigo mesmo e, sobretudo, o investimento em uma vida melhor para todos.

Concluo na expectativa de que possamos tomar essa ação realizada no sentido da atenção às singularidades reunidas no Grufae, atentando para a produção dos sentidos que marcam o trabalho. Nessa perspectiva, espero que partilhar essas vivências neste texto contribua para nutrir a cadeia dialógica sobre o funcionamento dos grupos de pesquisa, favorecendo as trocas formativas, com vistas a continuar fomentando o debate sobre os processos avaliativos.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Genres and other late essays.** Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. M. **O freudismo.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1997.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano-1. artes de fazer**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CÔCO, V. *et al.* Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. **Eccos Revista Científica**, v. 1, p. 33-50, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71530929003.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

CÔCO, V. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de **origem popular**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 96-119, 2012a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/461>. Acesso em: 5 set. 2018.

CÔCO, V.; ALVES, K. K.; FERREIRA, G. C. Formação, pesquisa e extensão na inserção ao campo da educação infantil. **Educação Unisinos**, v. 20, p. 87-95, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.09>. Acesso em: 5 set. 2018.

CÔCO, V.; SOARES, L. C. Vivências com referenciais bakhtinianos no grupo de pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). **Aleph — UFF**, v. 25, p. 120-133, 2016. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view-File/339/246>. Acesso em: 12 set. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* _____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto , 1992.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. *In:* BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013. p. 103-121.

SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin e a centralidade do agente. *Signum*, **Londrina**, v. 1, n. 11, p. 219-235, jul. 2008.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, v. 1, n. 3, p. 121-126, 2009.

O Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU) no Grufae¹

Ully Rodrigues Dias

Ester Silva Chaves

Bárbara Cristina Netto de Carvalho

Danieli Candida Cezar

Gabriel Guimarães Nascimento

Gabrielle Hubner Ferraz de Aguiar

Valdete Côco

O Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU) começou suas atividades em dezembro de 2010, reunindo doze estudantes, de classe popular, matriculados nos cursos de Pedagogia, Artes e Educação Física e uma tutora, interessados em mover aprendizagens compartilhadas no escopo da formação de

1 Texto sintetiza parte do relatório de avaliação do terceiro triênio de funcionamento do PET EDU; conferir em Côco e outros (2019).

professores, com atenção à Educação Infantil (EI). Cabe evidenciar o caráter conexista do grupo, que vem possibilitando reunir distintos estudantes (tanto em suas experiências mais particulares, quanto nas vinculações de formação, decorrentes de diferentes cursos) que tem como ponto comum o pertencimento à classe popular (CÔCO, 2012; CÔCO; SOARES; FARIAS; CARDOSO, 2013). Nesse percurso, integra o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

O Programa prevê, além de avaliações anuais, avaliações trienais. Por ocasião da avaliação do terceiro triênio, (2017-2019), o grupo desenvolveu uma ação compartilhada, a partir da reunião de dados institucionais, que retratam a coletividade do grupo e dados produzidos pelos estudantes, que retratam contribuições mais particulares na composição dessa coletividade.² Esse material foi reunido num banco de dados e, na observância dos princípios éticos, os itens foram codificados,³ de modo a permitir selecionar subgrupos de materiais conforme os temas que foram explorados

2 Como dados institucionais reunimos os planejamentos dos anos de 2017, 2018 e 2019 e os relatórios anuais (nas suas versões textuais e visuais) dos anos de 2017, 2018 e 2019, este parcial até o mês de julho. Como dados produzidos pelos estudantes reunimos dados decorrentes dos relatórios anuais individuais de 2017 (09 estudantes) e 2018 (09 estudantes) e do instrumento de avaliação semestral de 2019 (10 estudantes). Incluímos também alguns dados decorrentes relatórios de viagem de 2019 (02 estudantes), relatórios de extensão de 2019 (05 estudantes) e de comunicação por correio eletrônico.

3 Procedemos a codificação dos dados decorrentes dos planejamentos do grupo (codificado como PL-XXXX, conforme o ano), Relatórios anuais do grupo (RA-XXXX, para versão impressa e RAV-XXXX, para versão visual, conforme o ano), relatórios anuais individuais dos petianos (codificado como RP-XX, XXXX, p. XX, conforme sigla com as iniciais do nome de cada petiano, ano e página do relatório), instrumento de avaliação semestral individual (IASI-XX,XXXX, p. XX conforme sigla do nome, ano e página), relatório de viagem (RV-XX-XXXX, conforme sigla do nome e ano), relatório de extensão (RE-XX-XXXX, conforme sigla do nome e ano), memoriais (MEM-XX-XXXX,

na elaboração do relatório trienal (CÔCO *et al.*, 2019). Dessa produção, sintetizamos neste texto a abordagem das reconfigurações do grupo no triênio (2017-2019) considerando os movimentos de entrada, de construção de pertencimento, de saída e de interação na condição de egressos, com atenção às contribuições dos petianos na constituição do grupo. Uma constituição que se vincula também a configuração do Grufae.

O PET CONEXÕES EDUCAÇÃO E SUAS RECONFIGURAÇÕES NO TRIÊNIO (2017-2019) OU AS CARAS NA FEIÇÃO DO PET EDU

Um grupo se constitui com pessoas inteiras, implicando considerar os processos interativos entre distintas trajetórias, memórias, acúmulos, formas de ser, maneiras de participar e outros elementos que expressam as singularidades de cada um, que reunidas, movem a constituição de um grupo. Nesse movimento de atentar para cada um e, simultaneamente, para as (re)configurações do grupo, focalizamos os movimentos de entradas, pertencimentos, saídas e interações na condição de egressos.

Temos como objetivo evidenciar o reconhecimento das diferentes passagens, gerando contribuições e desafios na (re)configuração da processualidade do grupo e do seu trabalho e também dos sujeitos no grupo. Nessa perspectiva de abordar os processos de compreensão que se formam com o pertencimento processual ao PET EDU, consideramos que “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Assinalamos o entendimento de que a constituição do PET EDU é nutrida por uma convivialidade entre sujeitos, situada na institucionalidade do Programa e implicada com o contexto social. Com esses

conforme sigla do nome e ano) e comunicação por correio eletrônico (correio eletrônico: XX-XXXX, conforme sigla do nome e ano).

entrelaçamentos, esse convívio – não sem tensões –, abarca distintas formas de dizer, silenciar e fazer calar; reúne vários processos compreensivos do que é o PET, com sua configuração, atividades e vinculações; junta os interesses que movem cada um, no movimento de construção de pertencimento a esse Programa e, sobretudo, encerra o processo negociativo que dá curso ao cumprimento das ações previstas no Planejamento do grupo. Como balizamento, temos o manual de orientações do Programa, as normativas locais e, principalmente, o investimento em processos reflexivos na atenção às (im)possibilidades de fortalecer os movimentos coletivos, a solidariedade entre pares e a partilha de saberes e aprendizados, vivificando, na singularidade do PET EDU, a lógica do tutorial.

Então, se “no ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378), podemos aventar um processo complexo que marca a constituição do PET EDU, também no seu pertencimento ao Grufae. A partir dessa compreensão, para a especificidade desta abordagem, inicialmente reunimos materiais decorrentes do portal do Programa que expressa os registros de entrada e de saída dos petianos e os relatórios anuais do grupo (RA), recortando especialmente a primeira página, que apresenta a foto do grupo. Com isso, compomos um mapeamento da configuração coletiva do grupo. A partir dessa configuração, buscando nos aproximar dos indicadores de cada um nesse coletivo, elegemos explorar as categorias: chegar no PET, compor o coletivo, desligar-se do PET e apoiar como egresso. Com isso, passamos ao primeiro movimento de análise, ligado à (re)composição do grupo.

Configuração do PET EDU

Começamos por apresentar algumas reflexões a partir do material decorrente do portal do Programa (SIGPET). Os dados informam que, desde o mês de janeiro de 2017, o PET EDU acolheu trinta

e cinco estudantes, repercutindo em (re)composições do grupo. Então, podemos dizer que o PET EDU se nutriu de muitas novas energias no triênio analisado, implicando desafios para o tutorial. Quem chega no grupo precisa de encontrar apoio para compreender o contexto e as demandas. Continuando esse processo, à medida que vai aprendendo, vai (re)compondo as formas de ser/fazer do PET EDU e ensinando novos integrantes que chegam. Nesse processo urge não perder as premissas do PET e, simultaneamente, não se fechar para novas possibilidades, que podem revigorar essas premissas.

Analisando os registros do Portal relativos aos dados de ingresso e de saídas, considerando que o grupo totaliza doze estudantes, é possível observar que, com as saídas (sempre por solicitação dos estudantes), em 2017 tivemos nove ingressos, em 2018 seis e em 2019 dez (até o mês de setembro). Com isso, é possível assinalar um movimento consistente de novas entradas. Lembrando que esse movimento se efetiva com pessoas, montamos uma imagem com as várias composições do grupo:

Figuras 3a/3b/3c: Faces do/no PET EDU.



Fonte: Acervo do grupo (2017-2018-2019).

A partir desse mapeamento mais geral do grupo, buscamos nos aproximar dos sentidos carregados por cada um nessa configuração, conforme passamos a desenvolver a seguir.

(Re)compondo o PET EDU

Conforme assinalado, buscando nos aproximar dos indicadores de cada um nesse coletivo, elegemos explorar as categorias: chegar no PET, compor o coletivo, se desligar do grupo e apoiar como egresso. Na articulação entre as diferentes singularidades e a composição das feições do grupo, buscamos considerar os desafios e dificuldades, assim como as superações e conquistas, no bojo da mobilização de aprendizagens que, contribuindo no processo formativo de cada um, fortalece o próprio grupo. Um grupo que guarda sua particularidade, integrada a um Programa que abarca atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Nesse quadro, integra o Grufae, em especial, no diálogo com o desenvolvimento de pesquisas.

Nessa integração a várias teias relacionais, lembramos que o PET EDU é um programa de caráter conexista, compondo-se com estudantes oriundos das classes populares. Nessa perspectiva, importante também considerar esse aspecto nas suas configurações, integrando chegadas, permanências, partidas e recebimento de contribuições dos egressos.

No tópico sobre “chegar ao PET” elegemos focalizar as expectativas e experiência no primeiro contato com o Programa. Para isso, utilizamos dados dos relatórios anuais dos petianos (RP), destacando informações dos apêndices relativos aos instrumentos de avaliação semestral individual (IASI). Por meio desse material, visamos compreender as primeiras impressões dos ingressantes, suas expectativas em relação ao programa, o processo de integração ao coletivo e as atividades marcantes na composição desse movimento de chegada.

Nesse intento, cabe observar que o primeiro contato com o PET acontece, majoritariamente, quando das apresentações que são feitas para os calouros, em uma atividade voltada à aproximação com os cursos de origem dos bolsistas. Essa atividade consiste na ida de um grupo de petianos às salas dos calouros apresentar o PET EDU, destacando suas atividades, possibilidades de ingresso e outras informações. Por vezes, dado o escopo do grupo, encaminha-se produção

de dados visando a conhecer as perspectivas de atuação dos ingressantes no curso de Pedagogia no campo da educação infantil (CÔCO 2018; CÔCO; VIEIRA; GIESEN; 2018).

Nessas vivências de apresentação, observa-se que possibilidade de conseguir uma bolsa no início do curso desperta interesse nos graduandos, ainda que seja incipiente o conhecimento sobre o Programa e, sobretudo, sobre o PET EDU. Esse dado indica o caráter acolhedor do PET aos iniciantes na graduação, em diálogo com as necessidades de muitos graduandos de buscar uma fonte de renda.

O entendimento do Programa inicia-se no processo seletivo, visto que a seleção prevê uma etapa de apresentação do planejamento (PL) do ano aos interessados. De caráter classificatório, nessa etapa os petianos do grupo apresentam aos candidatos as atividades previstas para o ano, detalhando informações sobre o andamento do trabalho: atividades já concluídas, em andamento e a serem iniciadas, valendo-se do Relatório Anual Visual (RAV), elaborado conforme o andamento do PL. Esse primeiro contato com o PL desperta dúvidas e incertezas nos que chegam. No sentido das inseguranças iniciais, evidenciamos o seguinte evento:

Ao compor o grupo, pensei que não fosse possível realizar as atividades previstas, pois a incerteza e a insegurança se fizeram presentes em diversas vezes, mas as persistências, o interesse e o apoio das colegas, fizeram que as barreiras fossem superadas, resultando assim no meu progresso e crescimento na vida acadêmica. (RP-CRD, 2017, p. 10)

Destacamos, em especial, a importância do tutorial desenvolvido pelos petianos mais experientes na chegada dos novos ingressantes. É por meio desse tutorial que se constroem as compreensões sobre o funcionamento do grupo. Os novos integrantes chegam cheios de expectativas, especialmente, em torno das possibilidades acadêmicas oportunizadas pelo PET EDU. Então, o PET busca

mobilizar uma visão que associa o recebimento da bolsa ao desenvolvimento acadêmico, possibilitando que os novos integrantes, advindo, em sua maioria de classe popular, construa compreensões da possibilidade de receber a bolsa, contribuindo na permanência na Universidade, associada à conquista de avanços na trajetória acadêmica. Na perspectiva do realce às contribuições na formação, apresentamos o evento a seguir:

Minhas vivências no Programa começaram em abril de 2018, quando recebi a notícia de que havia sido classificada para estar no PET EDU, fui movida pelo medo do novo, mas com a confiança de que poderia ser uma experiência rica em minha trajetória acadêmica. Composto pela heterogeneidade de, atualmente, nove sujeitos, vivenciamos desafios no tutorial, na escrita de trabalhos, participação na pesquisa coletiva. (RP-MB, 2018, p. 9)

Com isso, destacamos que constituição do grupo também é fruto das atividades de recepção dos que chegam neste coletivo. Estas ações de recepção têm por intuito fortalecer os laços, favorecer a inserção na dinâmica coletiva e mobilizar compreensões sobre as maneiras de realização das atividades. Com isso, agregam as mudanças que acontecem em cada novo integrante ao passar a interagir neste espaço e, sobretudo, as aprendizagens que trazem para o PET EDU. Assim, evidenciam-se impactos na (re) configuração do grupo, em meio a emergência de novos processos negociativos nesse convívio entre os que já estão e os que chegam. Nos distintos investimentos na construção de pertencimento, a expectativa é de (re)compôr o coletivo.

No tópico sobre compor o coletivo, perquirimos o desenvolvimento de pertencimento ao grupo, também tendo como referência os relatórios anuais dos petianos (RP), por vezes destacando informações dos apêndices relativos aos instrumentos de avaliação (IASI). Com a exploração desses materiais, iniciamos ressaltando a importância

da dinâmica coletiva afirmada pelo grupo, a organização da sala, o desenvolvimento da escuta (saber ouvir), a forma de proposição das atividades no planejamento e outros elementos que chamam a atenção para um propósito de organicidade incluyente. Sua organização, convidando a uma atuação ativa, reúne sensibilidades, preocupações, experiências, tensionamentos, expectativas e outras dimensões afetadas a cada um neste coletivo.

Com isso, evidencia-se uma organização sustentada na mobilização de interações, acreditando na possibilidade de gerar aprendizados, na direção de conquistar uma convivência agradável, implicada com o fortalecimento da noção de grupo. Nessa perspectiva, destacamos o evento a seguir, “[...] agir e ser de forma coletiva, entendendo que nós do grupo somos uma coisa só, onde erramos e aprendemos juntos. Essas aprendizagens são as principais para mim”. (IASI-AFMN, 2019, p. 4)

As atividades possuem caráter formativo, na intenção de contribuir na graduação, sobretudo, por meio da qualificação dos petianos. Esse processo agrega a integração ao Grufae, nas suas várias atividades no escopo da formação de professores (estudos, eventos, atividades de extensão etc.). Com isso, agrega novas vivências à vida acadêmica dos petianos, com a possibilidade de viagens, estabelecimento de parcerias para produção de estudos, mobilização de laços e afetos etc. Essas aprendizagens afetam os sujeitos e a constituição do coletivo. Na compreensão de que o PET EDU é um grupo, cuja composição reúne a maioria de estudantes oriundos de classe popular, por vezes, muitas dessas vivências têm caráter inaugural nos processos de formação. No sentido agregador das aprendizagens, destacamos o evento a seguir, “Cada evento, cada viagem, cada pessoa nova que conheci... contribuíram para a minha formação de diferentes formas.”. (RP-KFG, 2017, p. 48)

Então, na abordagem do pertencimento, se destaca um movimento interno de constituição do grupo agregado de aprendizagens, implicando o posicionamento de cada um no grupo. Nesse sentido, cabe também lembrar a processualidade configuradora desse coletivo, no sentido de zelo para o desenvolvimento do PET EDU na sua institucionalidade, que comporta várias (re)configurações.

Nesse sentido, cada passo dado por uma formação composta em determinado ano é essencial para a continuidade do percurso, marcada pela inclusão de novos integrantes, garantindo a permanência do Programa. Então o cuidado para garantir a permanência do Programa (garantindo a execução das atividades, o cumprimento dos registros solicitados, a execução das prestações de contas, etc.) está ligado à garantia do direito a esse processo formativo para outros estudantes que, no futuro, poderão integrar o PET EDU. De todo modo, cabe observar os desafios que ainda vigoram para que os processos formativos de qualidade não fiquem limitados a uma parcela da sociedade, no caso, daqueles que conseguem o ingresso no Programa.

No destaque para o zelo para que o PET EDU continue vivificando novos processos formativos, destacamos as parcerias que fomentam a aposta no tutorial. Assim nutrindo cada um no grupo, se nutre a permanência do grupo. Nessa perspectiva, apresentamos o evento a seguir, que retrata um tutorial, que repercutiu em várias vivências formadoras, [...] uma dessas parcerias dentro do PET EDU levou comigo a ideia de escrever o primeiro resumo estendido a um evento, proporcionando minha primeira viagem de avião. (RP-KFG, 2017, p. 47)

Com esses destaques ligados à formação agregada por cada um, em associação ao fortalecimento do grupo, aventando um processo complexo de pertencimento, entendemos que compor o PET EDU permite evidenciar seu caráter político e social, na articulação com a especificidade conexistente. Se as atividades do PET EDU são importantes

porque evidenciam uma dimensão formadora, se mostram mais importantes porque essa dimensão se dirige a esse perfil de estudantes.

Ainda nessa constituição de pertencimento, cabe destacar o contato com o referencial teórico metodológico bakhtiniano. Inicialmente esse contato se efetiva de forma complexa, requerendo estudos e dedicação. Nesse contato, o petiano vai se integrando numa dinâmica em que a ancoragem nesse referencial se efetiva tanto para o desenvolvimento das atividades quanto para a composição interativa do grupo.

Com isso, toma realce a possibilidade de mobilizar elos de apoio em face dos desafios que se impõem. Novamente o destaque para a convivência em grupo entra em cena, (re)compondo sentidos para o conceitual sobre alteridade, instando a atenção para a importância do outro (na constituição do eu), do olhar para o outro, da maior compreensão para com o outro... Na focalização do pertencimento ao grupo, dando centralidade à sua constituição, realçamos o investimento em um projeto coletivo. Um projeto coletivo que, reconhecendo as contribuições individuais, incentiva a responsabilidade coletiva. Nesse contexto, importante também não desmerecer os desafios, tanto na dimensão da constituição do grupo, quanto de cada um no grupo.

Na constituição do grupo, destaca-se também a demanda por um processo formador, visto a necessidade de aprender a convivência coletiva, a negociação de conflitos, o reconhecimento dos outros, a aposta em sucessos compartilhados, a felicitação pelas conquistas alheias, a satisfação por contribuir em outras conquistas, a superação de individualismos, o questionamento de lógicas concorrenciais... etc. Esse movimento fortalece o grupo, mas não se dá sem investimentos e disposição ao aprendizado solidário.

Na dimensão de cada um no grupo, se é evidente o caráter formativo das aprendizagens, permitindo reunir várias histórias de egressos que registram suas conquistas a partir da participação no PET, não podemos invisibilizar os desafios implicados na permanência do programa. A partir dos dados observamos desafios ligados,

sobretudo, ao valor da bolsa, associado à necessidade de dedicação exclusiva ao Programa (não permitindo a busca de outras fontes de renda). Cabe não desconsiderar o escopo conexista, que assinala a demanda por apoios aos estudantes.

Também é importante não desconsiderar que, implicado com esse caráter formador, o PET EDU se apresenta, para muitos estudantes, com muita exigência, ainda que implicado com conquistas de aprendizagens associadas. Conforme assinalamos, muitos petianos (recém ingressantes no curso) estão desenvolvendo suas primeiras descobertas dos programas existentes na universidade, seus primeiros contatos com a pesquisa e a extensão, sua ambientação aos estudos requeridos no ensino superior... Então, especialmente nos processos de ingresso, não podemos deixar de considerar o PET EDU também em seus desafios, conforme registrado no evento a seguir:

[...] logo no início eu disse que por muitas vezes pensei em desistir, isto porque como todo petiano, chega uma hora que tantas atividades e compromissos nos levam a um cansaço mental que nos faz querer abandonar tudo e sair correndo. Por vezes pensei em me desligar [...]. (RP- KGN, 2018, p. 112)

Na observação das muitas tarefas que se impõem à condição de estudante (COULON, 2008), em especial, aos estudantes conexistas, particularmente, aqueles que se dirigem ao PET EDU, os dados registram os esforços empreendidos de dedicação à autoformação, às atividades, ao grupo, ao Programa e à Universidade, com destaque para o reconhecimento das aprendizagens agregadas. Os dados sobre esse reconhecimento informam investimentos, esforços, dificuldades, superações e, máxime, conquistas, tanto no sentido de passar a saber a fazer algo (portar-se em determinados espaços, articular ações, desenvolver a organização de uma apresentação, redigir documentos, familiarizar-se com a pesquisa etc.), ganhando novos patamares

formativos até a avaliação de que poderiam ter investido um pouco mais de energias nesse movimento.

Neste sentido, integra as contribuições ao grupo também o reconhecimento da possibilidade de alargamento das vivências e, consequentemente, das conquistas associadas. Nos dados, em especial nos relatórios avaliativos (IASI), declarações de “poder mais”, estão ligadas a possibilidades de melhorar a si mesmo, qualificar ações, superar obstáculos, avançar nos compromissos assumidos, conquistar protagonismos etc. Apresentamos um exemplo, com o evento a seguir, “Acredito que poderia exercitar melhor a minha participação no grupo e me inserir em outras atividades, como coordenação.”. (IASI-URD, 2019, p. 1)

Cabe observar que indicadores da possibilidade de melhoria precisam ser contextualizados no movimento autoavaliativo do grupo, implicado com a confiança em compartilhar os diferentes sentidos circulantes sobre as ações (incluindo as procrastinações, indulgências, fragilidades, apatias, infortúnios, contratempos etc.). Assim, trabalha-se na direção do exercício da responsabilidade, buscando apartar a culpabilização, de modo a partilhar sucessos e fracassos e, acima de tudo, buscar caminhos de superação. Superação não só para as dificuldades, mas também para avançar nas conquistas já acumuladas.

Em relação ao reconhecimento, os dados também informam indicadores vinculados à possibilidade de agregar novos patamares de formação e de acesso profissional. Com satisfação, registramos que na pequena trajetória do PET EDU observamos egressos que avançaram na trajetória acadêmica (cinco em mestrados e um doutorado) e conquistaram aprovação em concursos públicos e processos seletivos. Muitos deles trazem novas condições ao seu universo familiar, representando as primeiras gerações com escolaridade de longa duração. No pertencimento ao PET EDU, além de se constituírem exemplos para os

colegas (por vezes, abrindo portas que descortinam horizontes ainda não aventados), continuam nossos parceiros após a saída.

Então avançando para o tópico referente a “se desligar do PET”, buscamos realçar os sentidos vinculados aos desligamentos do programa, também com os relatórios dos petianos (RP), mantendo a atenção aos apêndices referentes à avaliação (IASI). Nessa focalização, cabe observar que a permanência pode se efetivar por tempo indeterminado, obedecendo aos limites de vinculação à graduação. Nessa vinculação, os desligamentos acontecem por razões variadas, podendo estabelecer um planejamento de saída ou se efetivar de modo não programado. De todo modo, as saídas requerem ajustes na organização do grupo (redistribuindo responsabilidades), alteram a configuração do coletivo (abrindo uma vaga para o um novo ingresso) e movem novas aprendizagens.

Como exemplo de saída programada, com a chegada do fim do curso, apresentamos o evento a seguir:

No próximo semestre irei me desligar do grupo, sinto-me muito feliz por esse desligamento ser necessário por eu estar, enfim, me formando. Já são 32 meses vivendo intensamente a educação tutorial e não consigo ainda descrever o quanto aprendi, em 2018 não serei mais integrante do grupo, mas como eterna petiana, espero, para a nova configuração do grupo, muitas conquistas, mas que as tensões não falem, pois são elas que nos movimentam a pensar. (RP-KFG, 2017, p. 187)

Os dados informam ainda saídas não programadas, geralmente vinculadas a uma oportunidade profissional, evidenciando o afastamento do programa por necessidade financeira. Voltando ao escopo conexista do grupo, a permanência na Universidade, por vezes, requer condições que o Programa não consegue atender, chamando a atenção para uma contradição nesse escopo. Nesse sentido, apresentamos o evento a seguir:

Nestes três semestres que pertenci a esse grupo pude aprender muito e serei sempre grata por essa oportunidade de potencializar minha formação acadêmica e também pessoal, reconheço o esforço do grupo em me passar o tutorial e lidar com as tensões que, por vezes, contribui para várias alterações no início de minha inserção neste grupo, mas reconheço também o quanto pude aprender e contribuir para a organicidade deste grupo quando me senti mais pertencente e responsável, com os estudos do referencial teórico, hoje compreendo o quanto cresci academicamente e como ser humano em especial. Mas como pertencço a classe popular chegou uma hora em que a bolsa do PET não dava para manter minha permanência na universidade e com isso precisei procurar um estágio, que paga mais que o FNDE para garantir a minha conclusão no curso. Nesse sentido, a partir desta avaliação estou me colocando à disposição, para o que for preciso (sempre que possível) para contribuir como egressa a esse grupo PET. (IASI-AMP, 2019, p. 4)

O PET EDU se apresenta também como uma “porta de entrada” para a pós-graduação, especialmente, por aproximar os estudantes desse espaço, por vezes, desconhecido e não aventado para continuidade dos estudos.

Com o conjunto dos dados ressaltamos os tons de carinho e gratidão expressos pelos, hoje egressos, em seus últimos relatórios e mensagens eletrônicas de desligamento, em que realçam conquistas de aprendizagens, relações de amizades e formação de laços no período. Como representativo desse quadro, selecionamos o maior correio eletrônico de despedida, conforme a seguir:

Olá grupo,

Talvez esse seja um dos e-mails mais emocionante que escrevo para o grupo, solicito o meu desligamento oficial na plataforma,

mas não o desligamento de uma eterna petiana, agradeço a todos pelas vivências incríveis nesses intensos dois anos de Programa.

Agradeço a nossa tuts [nome suprimido], pelo apoio, puxões de orelhas, ensinamentos sobre a formação de professores e de muito conteúdo para além da temática do PET. Agradeço as minhas colegas petianas [segue uma série de agradecimentos às colegas, suprimidos em respeito ao caráter intimista das declarações, que destacam esforço no repasse do tutorial, a mobilização de aprendizagens, a formação de amizades, a superação de desavenças, a troca de confidências, as reciprocidades de apoios e outras vivências comuns]. Ah, eu agradeço ao CMEI [nome suprimido] por vivenciar a Educação Infantil de forma tão intensa, sentirei saudades das «minhas» crianças, que foram a alegria das minhas tardes de quinta e sexta, e que hoje, me dão forças para lutar pela garantia de seus direitos.

Mediante a esses agradecimentos, impossível não se emocionar relembando as vivências que hoje ajudam a me constituir [...] desejo a vocês um até breve, saiba que podem contar comigo para escrita de trabalhos, encontro com egressos, participação e organização nos seminários, as discussões de trabalho, pareceres, compartilhamento de memoriais, recepção de novos integrantes, processo seletivo, demandas com o custeio e dentre muitas outras atividades que eu puder ajudar, estarei sempre por aqui (correio eletrônico) e pelos corredores do IC-IV. E que em 2019, continuamos resistindo contra o sucateamento da nossa universidade, do Programa de Educação Tutorial e que nunca venhamos desistir de lutar em prol a educação.

Desejo muito sucesso, amor, paz, força, eventos e artigos a serem publicados, vamos com tudo! Assim, me despeço com

um pouco de tristeza, mas de sensação de dever cumprido e gratidão pela oportunidade vivenciada durante esses anos.

OBRIGADA A TODOS, ATÉ BREVE PET EDU: MEU PET, MINHA VIDA; UMA VEZ PETIANO, SEMPRE PETIANO (EMAIL-CRD, 2019)

Então, são vários os motivos que justificam as saídas, sendo permanente a disposição de se manterem próximos ao programa e disponíveis para o auxílio. Nesse sentido, novos laços podem se efetivar, tal como expresso no evento a seguir, “Em nosso segundo grupo de estudos, pude coordená-lo com a ajuda da petiana egressa L, no qual abordamos a temática da Educação Infantil [...]”. (RP-CRD, 2017, p. 13)

Assim, a ideia de “sempre petiano” se mostra como uma convergência nos dados de saída, repercutindo na forma como tratamos aqueles que se desligam, são egressos (não ex-petianos) e serão assim reconhecidos, valorizando a continuidade de sua trajetória de pertencimento ao grupo. Então, temos desligamentos marcados pela expectativa de continuidade, obviamente em outras condições, mormente, dado as novas responsabilidades que geralmente os petianos assumem com a saída do Programa. De todo modo, o PET EDU tem um conjunto de colaboradores com o qual, em caso de necessidade pode contar.

Com isso, passamos ao último tópico “apoiar como egresso”, ainda explorado a partir dos dados dos instrumentos de avaliação (IASI). Buscamos evidenciar a participação dos egressos, estimulada pelas atividades que fomentam a interações com eles. Nesse sentido, o PET EDU prevê em seu planejamento uma atividade específica com egressos, que geralmente acontece com duas ações articuladas, movendo reciprocidade de convites. No movimento do PET em direção aos egressos, desenvolve-se uma ação de encontro com egressos, para partilhar saberes e novidades. Na direção dos

egressos em relação ao PET, os petianos acompanham os eventos dos egressos, quando convidados (visitas ao trabalho, participação em qualificações e defesas etc.), constituindo-se como um apoio em momentos importantes da trajetória de vida dos egressos. Junto com isso, em determinadas atividades do grupo, sempre que necessário, o PET EDU busca apoio nos egressos, recompondo o acúmulo de saberes do grupo. O evento a seguir registra um pouco dessa interação com os egressos:

[...] desenvolvemos ações ao longo do ano que promovem a aproximação com os egressos. Nesse ano participamos de defesa e qualificação dos egressos, também auxiliamos uma egressa no ENAPET a coordenar um GDT e contribuimos nos ensaios de apresentação. (RP-ACOF, 2017, p. 27)

Essas interações com os egressos mostram-se também no uso do espaço físico que, por vezes, pode ser compartilhado com eles (quando ainda estão no curso ou passam a integrar a pós-graduação). Sem invisibilizar os conflitos, essa convivência traz novos aprendizados, em especial, na possibilidade de estar próximo das atividades da pós-graduação. O evento a seguir registra um pouco dessa aproximação, com uma das pesquisas de uma egressa do PET EDU:

A dissertação de mestrado da integrante [nome suprimido, egressa do PET EDU] foi de suma importância para compreendermos as relações que o brincar possui na formação dos professores, ainda mais quando falamos de crianças pequenas, no qual as brincadeiras se fazem presentes de diversas maneiras nas distintas infâncias presentes nas instituições de educação infantil. Os encontros com as distintas produções do GRUFAE auxiliam-me na aproximação com a temática do PET EDU, ajudando nos trabalhos produzidos pelo grupo. (RP-CRD, 2017, p. 19-20)

Nesse sentido, cabe realçar a disponibilidade dos egressos em auxiliar o programa, demonstrando os compromissos com o PET EDU e o cuidado e a responsabilidade para com sua permanência. Auxiliar os novos integrantes na compreensão e cumprimento das atividades, na aproximação ao referencial teórico-metodológico e no encaminhamento das dinâmicas de funcionamento do grupo, contribui para o fortalecimento deste coletivo, para além de se constituir fonte de laços, implicados com o fortalecimento pessoal, em especial, em um contexto que vem assinalando casos de adoecimento. No evento a seguir é destacado esse processo de apoio:

[...] nos mostrando como são organizadas a nossas atividades e nos mostrando como cada uma delas funciona, alguns egressos nos ajudam até hoje com relação a isso, logo é esse movimento que deixa o PET mais fortalecido, porque sempre terá alguém com você para te ajudar e isso me deu muito mais segurança para continuar no programa e acredito que dará segurança a todos que entrarem, pois as pessoas que aqui estão não tem medo de mudanças mas vêm elas como uma oportunidade de deixar o programa ainda mais potencializado. (IASI-TJDS, 2019, p. 9)

Ressaltamos também a importância dos egressos no movimento para além do próprio grupo, na defesa do Programa na universidade e nacionalmente, nos encontros nacionais e regionais de grupos. Nesses espaços, especialmente em sua dimensão mais política, com atividades de assembleias e grupos de trabalhos, se faz especialmente necessária a participação de pessoas que compreendam o Programa. A ajuda dos egressos é essencial, no entendimento desses espaços como de disputa de projetos políticos, tal como evidenciado no evento a seguir, “Sempre muito abertos a conversa e sugestões sobre as demandas atuais do grupo, nos ajudando a ampliar nossos

olhares [...] debates que visaram o fortalecimento político do Programa.”. (RP-DLN, 2017, p. 19)

Assim, evidenciamos a importância da proximidade com os egressos, entendendo que seus saberes contribuem para o grupo, inclusive para o desenvolvimento dos relatórios do grupo (necessários à manutenção do Programa), que vem sendo produzidos a partir de um banco de dados que representa a responsabilidade dos egressos em cumprir suas tarefas.

Concluindo, com o conjunto das análises vinculadas à composição do grupo destacamos a importância do Programa para seus doze integrantes, em articulação com os saberes dos egressos, compondo uma dialogia mais ampliada. Uma dialogia que permite a inserção, em papel ativo, em outros espaços, tal como o Grufae.

Com isso, a abordagem dos impactos dessa complexidade de vivências precisa fazer articular as conquistas mais individuais, o fortalecimento do grupo e as contribuições no contexto. No sentido da singularidade, trazemos o evento a seguir:

O PET, para mim, é onde escolhi iniciar meu percurso dentro da universidade. Uma oportunidade de melhorias em minhas vivências universitárias, em pouco tempo já tenho percebido a diferença, inclusive na forma em que olho o outro, de me abrir a novas oportunidades e novas perspectivas. (IASI-URD, 2019, p. 12)

Na singularidade das conquistas mais pessoais, nutre-se o grupo PET, o Programa, o seu pertencimento ao Grufae, o desenvolvimento dos cursos, o papel da universidade, as lutas sociais... Manter acesa essa cadeia dialógica, contando com os egressos, representa nutrir laços animando novas conquistas. Assim, exaltamos a importância de defender o PET EDU na sua vinculação com a graduação, evidenciando seu caráter formativo, implicado com a

aproximação aos graduandos conexistas, no contexto de defesa da educação (CÔCO; ALVES; SILVA, 2014). Nesse sentido, realçando a sustentação no referencial bakhtiniano, destacamos a importância do caráter contextual de nossos posicionamentos, aqui focalizando os compromissos de cada um na configuração do PET EDU.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados apresentados buscamos destacar a constituição de um grupo, reunindo singularidades na composição de sua feição, implicada com a expectativa de mobilização de processos de aprendizagens e de repercussões no cenário social. Na atenção ao trabalho do PET EDU, o desenvolvimento de suas atividades (nos eixos do ensino, da pesquisa, da extensão e da articulação) vem se fortalecendo com o referencial bakhtiniano. Partimos do pressuposto de que a compreensão (aqui focalizando o trabalho do PET EDU, vinculado com a constituição do grupo e cada um no grupo) está implicada com a avaliação, instando os reposicionamentos no curso das ações (BAKHTIN, 2011, p. 378). Assim, acreditamos que vamos entendendo o trabalho nos entendendo no trabalho, movendo processos avaliativos em várias direções, na lógica de que dizemos o mundo nos dizendo nele, compondo um diálogo habitado por muitos outros.

Bakhtin convida a considerar nossa localização concreta (tempo e espaço), chamando a atenção para a unicidade de nossa posição existencial no mundo, implicada no processo interativo. Com isso, o autor assinala a unidade entre os atos e seus produtos, no entendimento da vida como “[...] devir-ato responsável, arriscado, aberto” (2012, p. 52). Então, ganha destaque a articulação entre os conceitos de responsabilidade e de alteridade, no entendimento na nossa ligação com o mundo, visto que não existe álibi para o ser. Como seres ativos e responsivos, somos únicos; realizamos atos únicos, irrepetíveis e implicados no contexto; de modo que nossos

atos dialogam (compondo respostas) com outros atos, evidenciando alteridade e unicidade. Então, o que cada um pode fazer do seu lugar único no mundo, ninguém pode realizar, sendo que esse fazer único está carregado da presença do outro, conferindo sentidos e valores nessa relação dialógica de partilhar a vida (BAKHTIN, 2012).

Nessa perspectiva, admitindo os riscos de observar o familiar (VELHO, 2004), acreditamos que, reunindo modos particulares de posicionamentos no mundo, o PET EDU vem apostando na possibilidade de empreender encontros formativos, considerando — não sem tensões — os múltiplos sujeitos envolvidos nas ações. Negociando coletivamente a responsabilidade de responder às exigências do Programa, buscamos celebrar a polifonia das várias vozes que participam dos (des)encontros partilhados, sem desconsiderar a também presença da heteroglossia, que evidencia as tensões na consecução dos trabalhos. Acreditando na negociação coletiva, vamos (re)compondo sistematicamente uma feição para o PET EDU, implicada com a eleição de um conjunto de atividades (associando ensino, pesquisa, extensão e articulação), na atenção ao escopo da formação de professores, que mobilizam a gerar novos pertencimentos, em especial, no Grufae.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

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

CÔCO, V. *et al.* **Relatório do triênio 2017-2019-Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação**. Ufes, 2019.

CÔCO, V. Formação inicial e docência na educação infantil. **Unisul, Tubarão**, v. 12, n. 21, p. 95-112, jan.-jun. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Core%20i3/Downloads/document.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

CÔCO, V. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 96-119, 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/461>. Acesso em: 5 set. 2018.

CÔCO, V.; ALVES, K. K.; SILVA, L. S. R. Extensão, pesquisa e formação: práticas de escrita na produção da oficialidade das parcerias institucionais. **Revista FACEVV**, v. 6, p. 149-162, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8952619-Extensao-pesquisa-e-formacao-praticas-de-escrita-na-producao-da-oficialidade-das-parcerias-institucionais.html>. Acesso em: 15 set. 2018

CÔCO, V.; GIESEN, K.; DIAS, C. **Formação inicial**: perfil de ingressantes no curso de pedagogia. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ANFOPE, Niterói-RJ.

CÔCO, V.; SOARES, L. C.; FARIAS, N. S. B.; CARDOSO, R. L. **Juventude e Ensino Superior**: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. *Eccos Revista Científica*, v. 1, p. 33-50, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71530929003.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. Formação Inicial para a docência na Educação Infantil: Indicadores da produção acadêmica. *REVISTA FAEEBA*, v. 27, p. 69-84, 2018.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: VELHO, G. (org.). **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004; p. 121-132.

parte 2
Pesquisas
na educação
infantil

A avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil em produções acadêmicas⁴ brasileiras

Maria Nilceia de Andrade Vieira

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, a Educação Infantil vem, progressivamente, alcançando conquistas e integrando debates, em um contexto político marcado por intensas disputas. Na pauta das discussões, consideramos a formação continuada e a avaliação institucional como questões que ocupam lugar de destaque na agenda educacional, com múltiplos enfoques em cada nível de ensino e intensas mobilizações

4 Parte deste capítulo foi apresentada no XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino (Endipe), em 2014, na Universidade Estadual do Ceará UECE-FO. Disponível em: <http://uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/>. Acesso em: 19 abr. 2015.

dos diferentes sujeitos na arena dialógica da primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), em defesa do atendimento com qualidade às crianças de zero a seis⁵ anos e da formação como valorização do trabalho docente.

Em vinculação a esse posicionamento, assumimos uma concepção de formação que se fundamenta em práticas reconhecidas pelo coletivo dos docentes como importantes e significativas, compartilhadas em momentos planejados de formação e nos diversos encontros vivenciados, por concordar que:

O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura **colectiva** [sic] das melhores formas de agir. Para concretizar esta intenção, precisamos de uma **teoria do colectivo** [sic] que se elabora no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada (NÓVOA, 2011, p. 72).

E quanto à avaliação institucional, a concebemos como processo participativo que reúne “[...] em posições de paridade, diversos grupos de interesse e diversas perspectivas, usando o debate e o conflito entre posições diversas de maneira construtiva, através de formas de negociação [...]” no sentido de conectar os sentidos dos sujeitos envolvidos, tanto na dimensão das concordâncias como no aspecto das divergências (BONDIOLI, 2013b, p. 37).

Nessa direção, o presente texto integra pesquisa que abordou as relações constituídas entre a avaliação institucional e os percursos de formação continuada vivenciados por docentes atuantes em dois dos 46 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que participaram de

5 Consideramos a faixa etária de zero a seis anos, tendo em vista o disposto na Resolução MEC/SEB n. 5/2009 que fixa a data corte para matrícula na Educação Infantil em 31 de março. Assim, conforme a data de nascimento, também ocorre o atendimento de crianças até seis anos.

processo avaliativo realizado no ano de 2012, em Vitória — ES. Ancorada em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2002, 2009, 2010a, 2010b, 2011), vinculados às concepções de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade* e *relações dialógicas*, a pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com procedimentos de análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas.

Decorrente dessa pesquisa, este texto⁶ pretende conferir visibilidade a produções de pesquisadores brasileiros que focalizam a avaliação institucional e a formação continuada na Educação Infantil, visando encontrar interlocuções entre essas temáticas. O procedimento metodológico delineado para este estudo foi o mapeamento bibliográfico,⁷ com levantamento de trabalhos realizados entre 2007 e 2013.

Ao acessarmos os debates em curso, presentes nessas produções, inserimo-nos em um movimento dialógico permanente e repleto de diferentes sentidos, concebendo essa experiência discursiva como um processo contínuo de interação com os enunciados dos *outros*, pois, de acordo com Bakhtin (2011, p. 331), “Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos.”. É com o propósito de visibilizar algumas convergências que adentramos as produções acadêmicas, em busca de aproximações e também de distanciamentos com nosso objeto de estudo, assimilando, reelaborando e reacentuando nossas posições (BAKHTIN, 2011).

6 Este texto integra a dissertação intitulada *Avaliação institucional na Educação Infantil: percursos formativos*.

7 Este trabalho foi desenvolvido com os estudos da disciplina *Tópicos na Linha de Pesquisa II*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim e ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, no segundo semestre de 2013.

Na perspectiva desse encadeamento discursivo, organizamos o texto em quatro movimentos. Logo após essa introdução, apresentamos um percurso exploratório preliminar como aproximação aos estudos da área, com pesquisas que antecedem nosso recorte temporal de levantamento bibliográfico situado entre 2007 e 2013. No segundo movimento, descrevemos o processo de levantamento dos trabalhos, detalhando as opções metodológicas da busca, indicando descritores utilizados, critérios definidos, e caracterizando cada uma das três etapas dessa ação. Ainda nesse movimento, apresentamos também o quantitativo de trabalhos encontrados nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos periódicos definidos. Na sequência, avançamos para o terceiro movimento em que compartilhamos a interlocução com dez das quinze produções relacionadas ao estudo bibliográfico, dialogando com as ideias expressas pelos autores conforme sua aproximação com a avaliação institucional e a formação continuada na Educação Infantil. Finalizando o texto, sem, contudo, encerrar os diálogos, destacamos no quarto movimento, as considerações finais, ressaltando as questões primordiais que nos moveram aos investimentos analíticos, possibilitando nos situar nessa cadeia discursiva.

Nesse processo de interação com a palavra-alheia, indicamos a localização e relevância deste estudo, explorando, a seguir produções de pesquisas que discutem questões referentes à Educação Infantil em seu processo de constituição.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Em interação com as produções acadêmicas encontradas no período definido como recorte temporal, buscamos identificar cenários de tendência das pesquisas que se direcionam à avaliação institucional e à formação continuada na Educação Infantil. Porém, reconhecemos

a necessidade de dialogar com trabalhos anteriores a 2007 que representam abordagens relevantes no conjunto de investigações educativas, lugar demarcando o lugar da primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, exploramos a constituição da Educação Infantil nas duas últimas décadas (ROCHA, 1999; BRASIL, 2001), a presença do tema avaliação relacionado à Educação Infantil em artigos (BARRETTO *et al.*, 2001) e em trabalhos da Anped (PAZ, 2005), além de resultados de pesquisas empíricas acerca da avaliação da qualidade da educação em instituições de Educação Infantil no Brasil (FÜLLGRAF; WIGGERS; CAMPOS, 2006).

Iniciando essa aproximação dialógica, o relatório Série Estado do Conhecimento, n. 2, publicado em 2001 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a coordenação de Eloísa Acires Candal Rocha, apresenta um panorama das publicações de artigos de periódicos nacionais e de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1983 a 1996 e faz um levantamento da produção do conhecimento sobre a Educação Infantil no Brasil. De acordo com esse estudo, do total de 794 teses defendidas no período delimitado por essa pesquisa (1983 a 1996), dezenove direcionam-se à Educação Infantil, o que representa 2,39 %.

Considerando as 5.823 dissertações, 270 estão voltadas para a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, 4,63 %. Apesar de os índices parecerem reduzidos, os dados mostram, nessa época, um avanço nas produções da Educação Infantil e os organizadores consideram que essa produção apresenta como características a preocupação com o papel social e os destinos históricos das instituições educativas para a criança pequena, num contexto de fortalecimento da atuação política e da pesquisa científica. É importante ressaltar que parte da produção científica da ANPED sobre Educação Infantil, de 1990 a 1996, foi analisada no estudo de Rocha (1999) e possibilitou identificar a constituição de um campo singular com conceituações e procedimentos próprios, inserindo-se no âmbito da Pedagogia da Infância.

Assim, os organizadores do relatório consideram que, ao se estabelecer uma relação com a produção científica dessas duas últimas décadas, foi possível identificar nesse período uma consolidação da pesquisa acerca da educação das crianças de zero a seis anos no Brasil, além de reafirmar tanto a investigação de algumas temáticas já tradicionais na área como a abordagem de novas perspectivas.

Ao trilharem caminhos semelhantes, mas com foco específico, Barretto *et al.* (2001) apresentam, no estado da arte que elaboraram, análise da produção acadêmica a respeito da avaliação na Educação Básica no Brasil, no período de 1990 a 1998, com base em 217 artigos publicados em dez dos principais periódicos que discutem diretamente a questão. Apesar de não focar especificamente a Educação Infantil, a análise detalhada do material selecionado evidenciou que, do quantitativo reduzido de artigos que se direcionam apenas a uma etapa educacional, poucos são “[...] aqueles que focalizam a avaliação em relação à educação infantil” (BARRETTO *et al.*, 2001, p. 81).

No decorrer dessa trajetória, a avaliação na Educação Infantil é tema da pesquisa de Paz (2005), que analisa 137 comunicações sobre avaliação apresentadas nas reuniões anuais⁸ da ANPED, no período 1993 a 2003. Nesse conjunto, a autora encontrou apenas três que associaram os descritores *educação infantil e avaliação* e esses estudos estavam voltados para a avaliação da aprendizagem das crianças. Os dados evidenciam que, mesmo com esse crescimento da produção acadêmica no campo da Educação Infantil, no que se refere à avaliação, os trabalhos ainda precisam ser potencializados.

8 A 36.^a Reunião Nacional da ANPED, realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG), de 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, foi a última reunião em anos consecutivos, visto que por deliberação em assembleia extraordinária, ficou decidido realizar Reunião Nacional que passou a ser bianual, em anos intercalados com as Reuniões Científicas Regionais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/36a-reuniao-nacional-da-anped-em-goiania-go-0>. Acesso em: 25 out. 2015.

Para completarmos esse percurso exploratório que antecede o recorte temporal de nossa revisão de literatura, trazemos o artigo de Füllgraf, Wiggers e Campos (2006), que, ao analisarem resultados recentes de pesquisas empíricas sobre a qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras, focalizaram estudos divulgados entre 1996 e 2003. A revisão considerou publicações das principais revistas brasileiras de educação e trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da Anped, no *Grupo de Trabalho Educação de Crianças de Zero a Seis anos* (GT07). Quanto a essa pesquisa, Rosemberg (2013) assinala que apesar de o foco ser uma revisão da literatura acerca da qualidade e sua avaliação, o descritor “avaliação” não foi considerado e foi citado “[...] com restrições (apenas quatro vezes no corpo do texto), bem como foram raras (duas), dentre as pesquisas arroladas (50), aquelas que adotaram o termo avaliação” (ROSEMBERG, 2013, p. 49).

Mediante a interlocução com esses autores, podemos reafirmar a consolidação e os avanços das pesquisas no campo da Educação Infantil. Ao focarmos especificamente a articulação da avaliação institucional com os processos formativos, percebemos que a caminhada está sendo iniciada e ainda há muitos passos a conquistar. No intento de participarmos dessa trajetória, precisamos nos inserir no conjunto das pesquisas, mapear trajetórias já percorridas e buscar, em tempos e espaços distantes, outros enunciados (BAKHTIN, 2011) que nos possibilitem um encontro dialógico com os conhecimentos produzidos. Nesse propósito, apresentamos, na sequência do texto, o processo de levantamento dos trabalhos com as opções metodológicas para o desenvolvimento da revisão de literatura e uma visão ampliada de nossos achados.

OS CAMINHOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Diante das inúmeras pesquisas realizadas no campo da Educação Infantil, demarcar limites para a busca de produções científicas requer que consideremos atentamente nossas intenções de estudo e

o contexto em que este se insere. Para isso, elencamos critérios em relação à abrangência do campo definido, às bases de dados a serem consultadas, ao recorte temporal, aos descritores (isolados e/ou associados) e às possibilidades de detalhamento, de modo que nos permitissem uma organização sistemática das etapas do trabalho.

Em relação à delimitação do período, nossa opção pelo ano de 2007 como marco inicial para o mapeamento das produções ocorre em razão de dois eventos marcantes para a Educação Infantil, um dos quais é a decisão do MEC, por meio da Resolução/CD/FNDE n. 006, de 24 de abril de 2007, sobre o estabelecimento das orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-Infância) (BRASIL, 2007b), considerando, entre outras, a necessidade de correção progressiva das disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade na Educação Infantil.

Outro evento importante é a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁹ (BRASIL, 2007a). Cabe ressaltar que o decreto aprovado anteriormente era o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁰ (BRASIL, 1997), que não contemplava a primeira etapa da Educação Básica.

9 O Fundeb foi instituído pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Registramos a significativa contribuição do movimento “Fundeb pra valer”, em que diversas ações se desenvolveram no país no período de março de 2004 a maio de 2007. Disponível em: http://www.arquivo.campanhaeducacao.org.br/conquistas/fundeb_AA_portugues.pdf. Acesso em: 15 out. 2014.

10 O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 18 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. O Fundef foi implantado nacionalmente em 1.º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

Demarcado nosso recorte temporal, para acessarmos publicações brasileiras, decidimos considerar sua disponibilidade em meio eletrônico (*internet*), optando pelas seguintes bases de dados: a Capes, em que acessamos teses e dissertações defendidas no período de 2011 a 2013; as Reuniões Nacionais da ANPED, por meio dos trabalhos apresentados no mesmo período no GT07 e no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT08); e periódicos indexados eletronicamente, concentrando nossas buscas em artigos publicados nos periódicos *Estudos em Avaliação Educacional*, da Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e *Retratos da Escola* (Esforce), da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Mediante a definição das bases de dados a serem pesquisadas e com o intuito de viabilizar o levantamento qualitativo e quantitativo de trabalhos¹² existentes, estabelecemos como descritores principais *educação infantil, avaliação, formação e qualidade*, agrupados entre si, utilizados isoladamente ou ainda associados a outros descritores, como *institucional, formação/formativa e indicadores de*

11 Até 2013, período em que desenvolvemos este levantamento, de acordo com o sítio virtual da CAPES, “[...] os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”. Com essa limitação, procedemos a busca de teses e dissertações em sítios virtuais da internet e nas bibliotecas virtuais das universidades, já que parte das pesquisas que nos interessam se refere a trabalhos anteriores a 2011 que ainda não estão disponíveis no portal eletrônico da Capes.

12 Para melhor compreensão desse processo de revisão de literatura, esclarecemos que textos localizados são todos aqueles que estão disponibilizados nos bancos de dados definidos conforme o recorte temporal estabelecido para essa revisão de literatura, entre os quais consideramos como textos selecionados aqueles que, após leitura dos títulos e palavras-chave, apresentaram possibilidade de contribuição com nosso tema de estudo. E os textos relacionados à pesquisa compõem o conjunto dos que, mediante a leitura dos resumos, se aproximam da temática que pretendemos desenvolver o estudo.

qualidade. Quanto ao planejamento para a busca das produções, foi necessário considerar as singularidades de cada banco de dados nos aspectos de formas de acesso aos trabalhos, estratégias de localização e critérios de seleção. Sendo assim, definimos uma sequência de análise partindo dos títulos dos trabalhos *localizados* e seguindo as palavras-chave, compondo, dessa forma, a primeira etapa do mapeamento bibliográfico.

Após o processo de localização, em uma segunda etapa, direcionamos nossa análise para a leitura dos resumos dos textos selecionados, o que nos possibilitou uma visão preliminar da constituição de nosso banco de dados. Esses trabalhos foram considerados *selecionados* por se aproximarem de nossa intenção investigativa. Focalizamos, como critérios para essa leitura, principalmente os objetivos e/ou as indicações e resultados após análises dos dados produzidos, organizando arquivos com os resumos. Quando os resumos não nos permitiam compreender os aspectos necessários para a sistematização desejada, os trabalhos foram lidos na íntegra. Nesse momento, estabelecemos com os enunciados de distintos autores, as primeiras interlocuções. Esses enunciados *outros*, enquanto reacentuaram o propósito do estudo, incorporaram-lhe diferentes contornos, ampliando nossos conhecimentos.

Na terceira etapa, dedicamo-nos efetivamente à leitura dos textos na íntegra que, após análise dos resumos nos primeiros encontros dialógicos, se mostraram com focos semelhantes aos do nosso estudo, mantendo aqueles que dialogavam com o escopo da pesquisa e descartando os que não reuniam elementos de aproximação.

Numa visão ampliada, ao considerarmos os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da Anped, realizamos o levantamento no portal eletrônico da associação em sete encontros, desde a sua 30.^a sessão (2007) até a 36.^a sessão (2013). Para esse levantamento, procedemos à leitura dos títulos e palavras-chave dos 405 trabalhos disponíveis para consulta, incluindo os do GT07 e do GT08, distribuídos entre as modalidades de trabalhos encomendados, comunicações e pôsteres.

No GT07, encontramos o total de 196 trabalhos apresentados, dos quais, com a leitura dos títulos e palavras-chave, selecionamos sete e, procedendo à leitura dos resumos, chegamos a seis trabalhos que se relacionam ao nosso tema de pesquisa. No GT08, o total foi de 209 trabalhos localizados para consulta, considerando as mesmas modalidades do GT07. Desse quantitativo, a leitura dos títulos e palavras-chave nos possibilitou selecionar três trabalhos, mantendo dois deles como relacionados ao estudo após a leitura dos resumos.

Em relação aos artigos publicados, com as edições dos três periódicos analisadas no período de 2007 a 2013, localizamos o total de 598 artigos publicados, ou seja, que se encontram disponíveis para consulta, dos quais 142 no periódico *Estudos em Avaliação Educacional*, 318 na revista em *Cadernos de Pesquisa* e 138 no periódico *Retratos da Escola*.

A seleção dos artigos evidenciou uma quantidade maior de publicações desde 2010, e, entre os 16 trabalhos que selecionamos treze (81 %) foram publicados a partir desse ano. Ao focalizarmos os cinco artigos relacionados com o estudo, constatamos que dois deles são relativos a 2011 e três a 2013. Entre as possíveis razões para essa constatação, assinalamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) e a elaboração de documentos como *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) e *Educação Infantil: subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012). Cabe realçar que essas publicações se constituíram com a participação de pesquisadores, professores, movimentos sociais, associações e entidades que discutem as questões pertinentes à Educação Infantil, fomentando debates acerca de diferentes temas, entre eles, a avaliação.

Quando acessamos o sítio virtual da Capes, selecionamos doze dissertações e três teses defendidas entre 2010 e 2013, conforme as possibilidades desse sítio virtual. No acompanhamento do campo e com base no recorte temporal desta revisão bibliográfica, delimitado entre 2007 e 2013, realizamos buscas em bibliotecas virtuais das

universidades, selecionando seis dissertações e uma tese defendidas entre 2007 e 2009. Assim, trabalhamos com dezoito dissertações e quatro teses, num total de vinte e dois trabalhos analisados inicialmente com base nos títulos e, após a leitura dos resumos e das palavras-chave, chegamos a três dissertações.

No total, trabalhamos com o universo de mil e três produções, considerados os bancos de dados dos periódicos e da ANPED.¹³ Deste quantitativo, por meio da leitura dos títulos e das palavras-chave, selecionamos quarenta e oito trabalhos que apresentam aproximações com o tema do nosso estudo.

Com base na seleção desses quarenta e oito trabalhos, estabelecemos outro movimento dialógico, procedendo à leitura dos resumos para encontrar trabalhos correlacionados com nosso estudo e com possibilidades de subsidiar o seu desenvolvimento. Focalizamos principalmente os objetivos e resultados dos trabalhos e, nos casos em que os resumos não informavam claramente esses dois tópicos, realizamos a leitura dos textos na íntegra. Nesse processo, chegamos a quinze trabalhos *relacionados* com o estudo e com eles dialogamos e sistematizamos as análises a partir de quatro perspectivas: a *avaliação institucional*, a *formação docente*, os *direitos das crianças* e a *qualidade da Educação Infantil*.

Com esses trabalhos foi possível articular a avaliação institucional e a formação continuada na Educação Infantil com os direitos das crianças e a qualidade, não porque os textos coincidiam entre si, mas porque se complementavam, aproximando-se em alguns aspectos e se distanciando em outros, além de abrirem possibilidades para uma interlocução com os enunciados outros do campo em que nos inserimos, conforme abordamos no próximo eixo.

13 Quanto ao banco de dados da Capes, não foi possível estabelecer o total geral de teses e dissertações acessado no período de 2007 a 2013, visto que, conforme informação sobre atualização em processo no sítio virtual, “[...] os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”.

INTERLOCUÇÕES COM A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o intuito de comunicarmos nossas assimilações e associações na interlocução com as produções acadêmicas, mobilizamo-nos para uma organização temática em que, reunindo as produções, pudéssemos discutir suas interveniências e entrelaçamentos, promovendo contatos, buscando, como nos inspira Bakhtin (2011), *confronto e convergência de sentidos* mediante os enunciados expressos pelos pesquisadores. Assim, ao entrarmos em contato com os textos acadêmicos, reafirmamos nossa participação nessa dinâmica em que “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Em conexão com a proposta inicial deste texto e sua extensão limitada, compartilhamos, na subseção seguinte, a interlocução com dez das quatro produções elencadas, agrupadas em duas das quatro perspectivas organizadas, considerando as temáticas da *avaliação institucional* e da *formação docente*.

a) Produções que perspectivam a avaliação institucional

Na dimensão da avaliação institucional, elencamos um total de seis trabalhos que apresentaram convergências com nosso tema de estudo, dos quais dois que foram apresentados na Anped, duas dissertações de mestrado e dois artigos.

Incorporando esse conjunto de obras, Rampazzo (2008) apresenta, na Anped, a pesquisa (em andamento na data da revisão de literatura) *Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades*, que se propõe analisar esse processo avaliativo desenvolvido numa instituição de Educação Infantil, buscando identificar seus limites e possibilidades, conhecer as condições de sua implantação e captar mudanças pedagógicas e administrativas, caso tenham ocorrido internamente.

Em 2009, com sua dissertação de mestrado finalizada, a autora apresenta as conclusões da pesquisa intitulada *Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades*, que tem por objetivo analisar o processo de implantação de uma experiência de avaliação institucional vivenciada por uma Escola¹⁴ Municipal de Educação Infantil no município de Campinas, São Paulo, conforme sua realidade e limitações. De acordo com a autora, as análises dos dados revelam que a avaliação institucional não foi realizada em consonância com o que pressupõem as concepções teóricas, assinalando que somente os familiares foram consultados, enquanto os profissionais da escola pesquisada não tiveram oportunidade de expressar suas opiniões. Rampazzo (2009) destaca que a instituição pesquisada foi uma das três, entre as 1.512 escolas, que aceitaram participar de um projeto voltado para avaliação de escolas de ensino fundamental.

Em conexão à avaliação institucional, em sua dissertação de mestrado, Ribeiro (2010) detalha a experiência que foi objeto de sua pesquisa intitulada *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*.

O trabalho acompanha a aplicação de autoavaliação em quatro creches conveniadas da cidade mencionada, com base nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). A autora considera, numa perspectiva freireana, que, mesmo evidenciando relações de poder hierárquicas durante o encontro para as discussões pertinentes ao processo avaliativo, a oportunidade de perceber essas situações de opressão já constitui condição e possibilidade de sua superação.

Nessa pesquisa, a autora evidenciou que as contradições do processo não impediram que se percebessem momentos de informação, reflexão e formação dos envolvidos e assinalou que é preciso verificar a qualidade por meio da autoavaliação, um tema ainda recente no Brasil. Nesse sentido, ressalta que o documento *Indicadores da*

14 Mantivemos a nomenclatura utilizada pela autora.

Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) pode contribuir para avanços nesse processo.

Em artigo publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, Rosemberg (2013) discute as tensões no debate atual sobre avaliação na/da Educação Infantil brasileira e demarca a diferença entre política de avaliação na/da Educação Infantil e avaliação da política de Educação Infantil. Nesse artigo intitulado *Políticas de Educação Infantil e avaliação*, a autora argumenta que os distintos posicionamentos acerca da avaliação na Educação Infantil, sejam contra, sejam a favor, configuram-se com base no processo de construção da avaliação como *problema social* no âmbito de discussões que envolvem políticas de Educação Infantil.

Mediante esse contexto tensionado, a autora assinala duas indagações primordiais para as reflexões e debates sobre o assunto: “Por que e para que(m) serve a pesquisa avaliativa da/na Educação Infantil? Qual a razão de ser da política de Educação Infantil?” (ROSEMBERG, 2013, p. 52). Sobre a primeira pergunta, alerta para a instrumentalização de ações avaliativas que resultam na redução de recursos destinados principalmente às crianças de zero a três anos.

Quanto à segunda, problematiza a questão de ainda não conseguirmos integrar os direitos das crianças aos direitos de pais e mães trabalhadores, demarcando esta e outras singularidades da Educação Infantil em relação às demais etapas da Educação Básica que precisam ser consideradas num processo avaliativo. A autora também ressalta a importância de postura ética e de posicionamento político quando se trata de pesquisas avaliativas em Educação Infantil.

Com base no projeto de Lei n. 8.035/10,15 que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE), e nas recomendações do documento-referência da Conae/ 2014, Sousa (2014), no artigo *Avaliação*

15 Esclarecemos que, na data de publicação do artigo, ainda não havia sido sancionada a Lei n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), o que ocorreu em 25 de junho de 2014.

colaborativa e com controle social, publicado no periódico *Retratos da Escola*, aborda a proposta de implantação de uma sistemática de avaliação que articule diferentes elementos constitutivos desse processo, que envolvem instâncias de controle social e ação colaborativa entre os entes federados.

Com base no documento *Educação Infantil: Subsídios para uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012), a autora defende uma avaliação que possibilite a análise das diferentes realidades educacionais, com diálogo entre os níveis centrais e a instituição, no intuito de que o processo avaliativo “[...] produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais, seja abrangente, abarcando indicadores relativos a acesso, insumos, processos e resultados” (SOUSA, 2014, p. 71).

Numa dimensão mais ampliada, Souza e Moro (2013),¹⁶ em apresentação de trabalho na Anped intitulado *Textos e contextos de avaliação em educação infantil: aportes da produção acadêmica brasileira e italiana* abordam a parceria entre universidades brasileiras e a Universidade de Pavia, na Itália, para estudos¹⁷ sobre a avaliação de

16 Não se encontravam disponíveis, no sítio virtual da Anped, o resumo ou o texto na íntegra desse trabalho. Contudo, como participamos (como ouvintes) da apresentação e constatamos sua relevância para esse diálogo com as produções do campo, procedemos à análise com base nos registros escritos que realizamos. Conferir Souza e Moro (2013).

17 O projeto é coordenado nacionalmente pelas professoras Gizele de Souza e Catarina Moro (2014, p. 109). Envolve quatro universidades brasileiras — a Universidade Federal do Paraná (UFPR) como proponente, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) — e duas universidades italianas — Università Degli Studi di Pavia (UNIPV) e Università degli Studi di Palermo (Unipa). Ademais, conta com apoio do Ministério da Educação, via projeto institucional de Cooperação Técnica com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015

contexto em instituições de Educação Infantil. Um dos objetivos é conhecer o processo e os instrumentos de avaliação italianos e analisar quanto eles contemplam as especificidades da Educação Infantil brasileira e quanto precisam ser reelaborados para corresponder à nossa realidade educacional.

As autoras apresentam uma visão parcial¹⁸ da produção brasileira sobre a avaliação na/da Educação Infantil e apontam para a surpresa com o grande quantitativo de trabalhos localizados sobre a avaliação, seja institucional, seja da aprendizagem, ressaltando que se faça uma análise da sua imbricação com a gestão e com os processos formativos que analisamos na sequência deste texto.

b) Produções que perspectivam a formação docente

Na perspectiva da formação docente, trazemos a interlocução com quatro estudos que incluem três trabalhos apresentados na Anped e uma dissertação de mestrado. Focalizando a formação docente, Silva (2007) apresenta, nesta Associação, a pesquisa *Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões*, desenvolvida com profissionais de creches comunitárias de Belo Horizonte e que busca compreender a ancoragem das concepções ou da legitimidade de atuação das educadoras nas creches. Com base nos dados analisados, a autora conclui que, mesmo em processo de formação, para a maior parte das educadoras participantes da pesquisa, a capacidade para o trabalho como educadora tem por base as habilidades pessoais e se sobrepõe a elementos que possam ser assimilados por meio de processos de formação.

18 Conferir em Moro e Souza (2014) sobre A finalização desse estudo acerca da produção brasileira de estudos sobre a avaliação na Educação Infantil encontra-se publicada no periódico *Estudos em Avaliação Educacional*. Esclarecemos que o referido artigo não compõe esta revisão de literatura por mantermos o recorte temporal com limite até 2013.

Com ênfase também na formação docente em trabalhos apresentados na ANPED, Côco (2010) apresenta o texto *Formação continuada na Educação Infantil*. Explora a formação continuada como parte integrante da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo e apresenta dados de quarenta e um municípios que responderam aos questionários enviados. A autora discute os desafios que envolvem o início da formação continuada, a dinâmica de sua implementação e a organização de propostas que atendam aos níveis de interesse e de formação individual e coletiva dos profissionais da Educação Infantil, num processo de continuidade.

A autora informa, ainda, sobre a efetivação de pesquisas nos municípios capixabas em seu trabalho *Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação* (CÔCO, 2009). Registra que alguns municípios declararam ter pesquisas em desenvolvimento ou em andamento nas suas instituições de Educação Infantil (CÔCO, 2009) e aponta como necessária a articulação entre o desenvolvimento profissional e o organizacional, respeitando as culturas locais e reconhecendo tanto as crianças quanto os profissionais como sujeitos desse processo de aprendizagem (CÔCO, 2010).

Com base na dissertação de mestrado intitulada *Políticas de formação docente: uma relação entre avaliação institucional e qualidade da educação*, Santos (2012) articula concepções e tendências das políticas de formação docente e da avaliação institucional com foco no propósito da qualidade educacional. A pesquisa realizada entre 2000 e 2008, nos sistemas de ensino público do município de Curitiba (PR) e na região metropolitana, analisou as concepções dos professores da escola pública de Educação Básica sobre avaliação, formação docente e qualidade da educação.

De acordo com as conclusões, as percepções de profissionais das escolas pesquisadas indicam que as relações entre as políticas de avaliação e as de formação continuada de professores são ainda frágeis. Como possibilidade de superar essa fragilidade, a autora sinaliza a relevância da participação coletiva na elaboração de projetos

e propostas que incluam questões ligadas à formação, ao desenvolvimento e à avaliação, tanto dos estudantes quanto dos professores.

Para além das produções que compõem o escopo deste estudo bibliográfico, inspiramo-nos em Moro e Souza (2014), quando evidenciam o crescimento de estudos atinentes à avaliação nos últimos dez anos e afirmam que, à medida que a Educação Infantil se integra aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, às suas regulações, se intensifica a necessidade de “[...] investimento em estudos sobre a interface entre avaliação, qualidade, proposta pedagógica e direito à educação das crianças pequenas” (MORO; SOUZA, 2014, p. 118).

Realçamos ainda as observações de Guimarães e Oliveira (2014), que assinalam a tendência diagnóstica da avaliação na Educação Infantil e destacam a importância de pesquisas que “[...] delineiem possibilidades, modos e formas de realizar a avaliação no campo de trabalho dos profissionais da creche e da pré-escola, considerando resultados já existentes” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 104). Desse modo, a institucionalização da Educação Infantil formaliza a avaliação, respondendo à atual dinâmica de organização de nossa sociedade que se baseia na regulação, o que exige participarmos de discussões acerca do conteúdo e das implicações dessa regulação. Com essas reflexões, avançamos para as considerações que demarcam as análises desenvolvidas com este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da relevância de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Infantil e o propósito de nos inserirmos nos debates em curso sobre a avaliação institucional e a formação continuada nessa etapa da Educação Básica moveram o desenvolvimento deste estudo. Sendo assim, na esteira de outros que o antecederam, os investimentos que empreendemos nesse processo de revisão de literatura, ao localizar, analisar, interpretar e sintetizar os textos com os quais estabelecemos contatos, reacentuam alguns posicionamentos

e suscitam outros questionamentos, provocando reflexões expressas por concordâncias, discordâncias, *contrapalavras* e convergências que circunscrevem os movimentos dialógicos vivenciados.

Buscamos, por isso, na incompletude de nossas análises, ressaltar alguns aspectos que se mostraram relevantes no que diz respeito à produção acadêmica acerca da avaliação institucional e da formação continuada na Educação Infantil. Ao analisarmos as produções direcionadas à avaliação institucional, constatamos que muitas ressaltam a importância de considerarmos o contexto político mais amplo no qual a avaliação assume lugar na agenda política e a necessidade de cuidarmos da postura ética. Os estudos apontam ainda a necessária atenção às relações de poder que circundam a ação avaliativa e sua contribuição deão promover momentos de informação, reflexão e formação dos envolvidos, em correlação com a qualidade.

Na perspectiva da formação docente, as produções aqui apresentadas nos alertam quanto à complexidade dos processos formativos no que se refere à apropriação de conhecimentos a respeito da atuação docente e a propostas que atendam aos níveis de interesse dos docentes tanto no âmbito da formação individual como da formação coletiva dos profissionais, reconhecendo também as crianças como sujeitos do processo de aprendizagem. Há que considerarmos, ainda, o indicativo de fragilidade nas relações entre as políticas de avaliação e as de formação associadas à qualidade da educação no contexto de especificidade da Educação Infantil.

Quanto aos entrelaçamentos entre as duas temáticas, consideramos ainda bem reduzidas as produções que se situam nessa interlocução, se levarmos em consideração o conjunto de estudos da área, destacando que alguns trabalhos sobre a formação docente sinalizam a importância de processos participativos rumo à garantia da qualidade na Educação Infantil.

Desse modo, o cenário da revisão de literatura nos indica uma processualidade quanto ao fortalecimento da Educação Infantil em sua trajetória de consolidação como etapa inicial da Educação Básica,

demarcando seu pertencimento e também sua especificidade. Com esse pressuposto, advogamos que a Educação Infantil desenvolva ações avaliativas concernentes com princípios defendidos por entidades de pesquisa e por movimentos sociais, sem incorporar práticas já implementadas no Ensino Fundamental e Médio que desconsidere as características próprias da primeira etapa da Educação Básica.

Assim, reconhecemos o tom valorativo dessas palavras outras e do papel ativo dos sujeitos que se concretizam numa produção social transformada ao longo do tempo por outros sujeitos. Assentes nesse pressuposto, realçamos que o encontro dialógico com os trabalhos referentes às temáticas de nosso estudo nos permite afirmar que as relações entre a avaliação institucional e a formação docente na Educação Infantil apresentam-se como um campo a ser explorado, possibilitando ampliar a compreensão de suas interveniências e ressonâncias na prática docente, considerando, principalmente, a realidade vivenciada pelos próprios docentes com as crianças e suas famílias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazario; Homero Freitas de Andrade. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lhud; Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: 5. ed. Forense Universitária, 2010b.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá *et al.* Avaliação na educação básica nos 90's segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a03n114.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. *In*: BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella (org.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: EdUFPR, 2013. p. 25-49.

BRASIL. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 29 jun. 2013.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_educ_infantil.pdf. Acesso em: 5 maio 2013

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 nov. 2007a.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 19 out. 2012.

BRASIL. Resolução CD/FNDE n. 006, de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, 2007b. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia.pdf. Acesso em: 12 maio 2014.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478.... Acesso em: 19 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conae 2014: OPNE na articulação do sistema nacional de educação. 2014a. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em: 1 set. 2013.

CÔCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010a. Disponível em: <http://33>.

encontro/app/webroot/files/file/TrabalhosemPDF/GT07-6078--Int.docx. Acesso em: 25 maio 2014.

CÔCO, Valdete. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32.reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes; WIGGERS, Verena; CAMPOS, Maria Malta. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 28. 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005.

GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Estudos sobre a avaliação na/da educação infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). *In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MORO, Catarina de Souza; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio-ago. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais

da ANPED entre 1993 e 2003. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102215>. Acesso em: 15 nov. 2013.

RAMPAZZO, Wânia Cristina Tedeschi. Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT07-4227--Int.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

RAMPAZZO, Wânia Cristina Tedeschi. **Avaliação institucional na educação infantil**: limites e possibilidades. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2009. Disponível em: www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?.../. Acesso em: 14 nov. 2013.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil**: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11796. Acesso em: 14 maio 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss (Coords.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento, n. 2. 162 p. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/199>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 582 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

SANTOS, Marizete Santana dos. **Políticas de formação de professores**: uma relação entre avaliação e qualidade da educação. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. **Avaliação da educação infantil**: propostas em debate no Brasil. *Interacções*, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina. Textos e contextos de avaliação em educação infantil: aportes da produção acadêmica brasileira

e italiana. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

A instituição de educação infantil como espaço brincante: enunciações docentes em um contexto de formação continuada

Leticia Cavassana Soares

INTRODUÇÃO

Conforme orientações dos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 8), é importante desenvolver um ambiente “[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente”, de modo que o espaço lúdico seja “[...] dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (p. 8). Considerando essas afirmações, assinalamos a relevância de compreender as instituições de atendimento à pequena infância como espaços que assegurem o direito às interações e à brincadeira, tendo em vista que esses aspectos se constituem

eixos das práticas pedagógicas com as crianças, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Neste trabalho,¹ integrado as ações do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), temos como objetivo compreender a dimensão brincante de uma instituição de Educação Infantil (EI) por meio de enunciações docentes produzidas no contexto de formação continuada. Com essa proposição, intencionamos identificar os espaços e tempos destinados ao brincar e explorar os principais desafios da instituição no que se refere à efetivação de práticas de brincadeira.

Empreendemos uma pesquisa qualitativa exploratória, com procedimentos de observação dos encontros de formação continuada da/na instituição de EI, entrevistas com a diretora e a pedagoga da instituição, aplicação de questionário e realização de rodas de conversa com as docentes.² Com pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, pautamo-nos na produção de sentidos que se faz com o outro e integra a interlocução entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011). Também trabalhamos com as concepções de Vigotsky (2008, 1994) na abordagem do brincar e sua importância para o desenvolvimento na infância, com as orientações de Kishimoto (2010) sobre a relevância da brincadeira nas instituições educativas, bem como com as orientações dos documentos do Ministério da Educação (MEC) no que tange à defesa do brincar na EI (BRASIL, 2006; 2009; 2012). Além disso, considerando os encontros formativos como lócus de estudo, procuramos nos sustentar em Nóvoa (2009) na compreensão da escola como lugar privilegiado de formação, considerando os

1 Conferir em Soares (2017) pois assinalamos que este texto decorre da dissertação de mestrado da autora. Sendo assim, trata-se de um recorte referente à análise dos dados do estudo empreendido, cujo tema abarcou as enunciações docentes sobre a brincadeira nos encontros de formação continuada na EI.

2 Utilizamos o gênero feminino para nos referirmos às docentes, visto que todas as participantes da pesquisa são mulheres.

processos de formação continuada como momentos fundamentais para tematizar a brincadeira e, assim, suscitar o desenvolvimento de uma instituição brincante.

Com essa perspectiva, afirmamos a necessidade de processos formativos que tematizem a brincadeira, suscitando diálogos sobre o brincar no trabalho educativo com as crianças. Por isso, com o intuito de fomentar a discussão sobre a presença do brincar no contexto da EI, em especial, acerca da instituição como espaço que prioriza a brincadeira, neste estudo nos propomos acompanhar encontros de formação continuada de um Centro Municipal de EI (CMEI) localizado em um município da Grande Vitória/Espírito Santo, intencionando escutar os enunciados docentes sobre a dimensão brincante da instituição. Nesse escopo, optamos por, inicialmente, elucidar o itinerário de pesquisa e, posteriormente, analisar os dados produzidos nesse encontro com as docentes. Nessa organização, destacamos no tópico a seguir os percursos teórico-metodológicos desenvolvidos.

ITINERÁRIO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO

Buscando compreender as enunciações docentes acerca do brincar, no que concerne à EI como espaço brincante, abarcamos a tematização da brincadeira nos encontros de formação continuada de uma instituição de EI, analisando os encaminhamentos atribuídos às brincadeiras que lá ocorrem.

Partimos de uma concepção que evidencia o brincar como um direito, além de sua importância para as crianças, como condições prévias para a efetivação de práticas brincantes de qualidade, assim como a organização de espaços e ambientes que suscitem diversas situações de brincadeira (BRASIL, 2012).

Demarcando a instituição como espaço privilegiado de brincadeiras, que, nesse sentido, deve assegurar a oferta de brinquedos e materiais de qualidade, acenamos, de acordo com Vigostsky (1994,

p. 123), que “[...] ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”. O desenvolvimento da imaginação, conforme aponta o autor, indica a manifestação de emancipação da criança, de modo a satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, ao promover situações de brincadeira, a instituição colabora para o desenvolvimento na infância, facilitando a aprendizagem das crianças.

Especialmente na EI, o brincar se configura como um indicativo de qualidade, sustentado em ações pedagógicas que priorizam a brincadeira no trabalho com as crianças (KISHIMOTO, 2010). Integrando momentos de educação e cuidado nos espaços e tempos da EI, as contribuições das práticas brincantes podem ser notadas em diversas situações. Essas práticas são relevantes porque incentivam a criança a:

[...] tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Nesse sentido, afirmando a relevância do brincar no trabalho docente com as crianças, propomos-nos a compreender a dimensão brincante de uma instituição de EI por meio de enunciações docentes produzidas no contexto de formação continuada. Para tanto nos ancoramos nos pressupostos bakhtinianos, na perspectiva de captar a diversidade de vozes que concordam, discordam e disputam em meio aos variados enunciados que comunicam dialogicamente sobre o brincar na EI. Como afirma Bakhtin (1993, p. 86), “[...] o discurso

penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso dos discursos de outrem, de julgamentos e entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros”.

Assim, entendendo os encontros coletivos de formação continuada como movimentos dialógicos, acompanhamos as reuniões semanais entre docentes de uma instituição de EI durante todo o ano de 2016 (trinta e quatro encontros com duração de uma hora). Nesse itinerário de pesquisa, os dados foram produzidos com a observação das atividades de formação continuada, registradas em diário de campo. Também utilizamos entrevistas com a diretora e a pedagoga, aplicamos questionário e realizamos rodas de conversa com as docentes,³ compartilhando os enunciados produzidos no desenvolvimento da pesquisa.

Nessa trajetória de investigação, no que se refere ao perfil das docentes participantes, de acordo com as respostas assinaladas nos questionários, considerando o conjunto de nove respondentes,⁴ todas se identificaram como do sexo *feminino* (100 %), com idade entre *quarenta e sessenta e um* anos, em consonância com as pesquisas que informam a predominância histórica das mulheres no magistério (CERISARA, 2002).

O tempo de experiência na educação varia de *oito a trinta e cinco* anos e, na EI, de *três a trinta* anos. A profissão docente exercida no Cmei pesquisado vai de *cinco meses a vinte anos*, reunindo tempos bastante diversificados, tendo de um lado uma docente

3 Vale destacar que as rodas de conversa foram realizadas a partir dos dados obtidos com o questionário, em que as docentes responderam a questões sobre os próprios processos de formação continuada e sobre a relação da brincadeira com as práticas pedagógicas.

4 Informamos que o quantitativo de docentes que participou dos encontros é doze, mas estamos trabalhando com um total de nove respondentes, visto que três participantes estavam ausentes no dia de aplicação do questionário (duas tiveram consulta médica e uma estava de licença-maternidade).

com cinco meses e no outro uma com vinte anos (desde a fundação da instituição), com os demais variando entre três, dez e quatorze anos no local.

Nessa relação entre as que chegam e as que já estão há bastante tempo no Cmei, podemos considerar que há pouca rotatividade, principalmente considerando que, quanto ao tipo de vínculo com o Cmei, todos (9) são *estatuários/concursados*. Nesse mote, realçamos que “[...] índices elevados de rotatividade geram desafios para a constituição de princípios comuns a uma coletividade educativa” (CÔCO, 2012, p. 63) e, portanto, como as participantes apresentam, é possível construir um grupo com um conjunto de profissionais da EI que participam de experiências formativas com aprendizagens recíprocas de modo mais contínuo e aprofundado.

A partir desses dados, que informam sobre o percurso metodológico da pesquisa, analisamos as enunciações sobre a brincadeira que emergiram nesse contexto, conforme dados apresentados no tópico a seguir.

ENUNCIÇÕES DOCENTES SOBRE A DIMENSÃO BRINCANTE DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para explorar os dados produzidos nos encontros de formação continuada realizados com as docentes, selecionamos os seguintes eixos de análise: **I) Espaços e tempos de brincadeira** e **II) Principais desafios da instituição para a efetivação de práticas brincantes**. Nessa organicidade, analisamos os enunciados com base no referencial bakhtiniano, concordando que “[...] o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1993, p. 88-89).

Assim, entendendo que o processo de comunicação discursiva ocorre nesse encontro entre enunciados, ou seja, no movimento de interlocução, marcamos um diálogo com Vigotsky (1994, 2008) na abordagem do brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil,

com Kishimoto (2010) na defesa de práticas brincantes na EI, assim como com as orientações dos documentos do MEC (BRASIL, 2006, 2009, 2012), no que concerne ao direito de brincar nas instituições de atendimento às crianças.

Com enunciados produzidos nos encontros de formação continuada entre as docentes da instituição, reiteramos que os dados produzidos decorrem do acompanhamento das reuniões semanais entre docentes de uma instituição de EI, em que os resultados culminam da observação das atividades de formação continuada, que foram registradas em diário de campo (DC), entrevistas (E) com a diretora (DIR) e a pedagoga (PED), aplicação do questionário (Q) e rodas de conversa (RC) com as docentes. Para tanto, exploramos primeiramente o que as docentes enunciam sobre os espaços e tempos de brincadeira na instituição.

I) Espaços e tempos de brincadeira

Partindo do pressuposto de que “[...] valorizar a infância significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior tempo na infância” (BRASIL, 2012, p. 5), focalizamos os espaços e tempos voltados para o brincar no cotidiano da instituição, tendo em vista os enunciados circulantes nos encontros de formação.

De acordo com as docentes, as rotinas na instituição *sempre* (nove docentes assinalaram essa opção) reservam períodos para as brincadeiras das crianças. Todas as participantes concordaram com essa assertiva, sendo unânime a afirmação de momentos próprios para brincar na instituição. Assinalamos que a ideia de rotina vincula, nesse caso, tanto o planejamento de cada professor quanto a organização dos horários do Cmei, que reserva diariamente um tempo para as crianças no pátio/parque e, assim, para a possibilidade de brincar na área externa da instituição. Nessa articulação entre os profissionais que realizam o trabalho educativo com as crianças, realçamos que

“[...] é necessária uma equipe pedagógica com perfil brincalhão, que programe espaços, materiais e tempo para que, por meio das brincadeiras e interações, as crianças possam compreender o mundo ao seu redor” (BRASIL, 2012, p. 55).

Na interlocução entre os espaços e os tempos propostos para a atividade do brincar, entendendo que esses dois aspectos se relacionam entre si, destacamos primeiramente os espaços em que as brincadeiras ocorrem com mais frequência na instituição. Segundo as docentes, as salas onde as crianças ficam *algumas vezes* (4), *sempre* (3), ou *muitas vezes* (1) estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas. A partir desse resultado, depreendemos que, ainda que a sala de atividades seja um dos principais espaços em que as crianças brincam na instituição, nem sempre ela está organizada de modo a favorecer o desenvolvimento de brincadeiras. Nessa questão, *algumas vezes* foi a alternativa mais assinalada, possivelmente devido à necessidade de mais investimento em brinquedos e materiais para as brincadeiras, ou até mesmo pelo fato de as docentes não organizarem previamente a sala de modo a se configurar como um espaço convidativo para o brincar.

Além da sala, os espaços externos também foram mencionados como lugares para brincadeira, uma vez que, conforme o enunciado de uma das docentes, “[...] temos um espaço externo ótimo para vários tipos de brincadeiras” (Q4). Entre elas, “[...] brincadeiras livres, faz de conta, amarelinha, com jogos e peças de encaixe, no parque de areia e brinquedos” (Q1), bem como “[...] lutinha, casinha, amarelinha, bambolê, balanço/escorregador” (Q2). Nessas enunciações, os espaços externos da instituição foram compreendidos como locais que facilitam várias brincadeiras, especialmente o parque infantil que “[...] é um espaço riquíssimo para invenções, imaginação e fantasia e para ampliar as experiências das crianças” (BRASIL, 2012, p. 119) e, portanto, um espaço privilegiado de interações e brincadeiras (CÔCO; SOARES, 2016).

Conforme apontam os dados, o momento da chegada das crianças destaca-se na primeira posição indicada pelas docentes, em relação aos tempos estabelecidos para as brincadeiras durante a jornada na instituição. Em segundo lugar, foram pontuadas as brincadeiras *após as atividades dirigidas*. Em terceiro, essa opção também ganhou mais destaque, juntamente com as brincadeiras *associadas ao momento de atividades dirigidas*. Em seguida, na quarta posição, também tivemos as brincadeiras *associadas ao momento de atividades dirigidas* e, como última opção, brincadeiras *no momento de espera da saída*.

A partir desses dados, é possível notar que o brincar ocorre com mais frequência no período de acolhida das crianças, quando todas estão chegando e se preparando para mais um dia na instituição. Esse momento não é tão longo, durando aproximadamente vinte minutos, já que logo depois as crianças vão para o refeitório lanche. Entretanto, mesmo com curta duração, é um momento de brincadeiras entre as crianças, de acordo com o enunciado que segue:

E é um momento de interação ali... De interação e brincadeira também. Eles estão chegando, despertando, se preparando para o dia. Também é importante destacar que esse momento de recepção da criança com brincadeira não é um momento que fica muito... É aquele momento ali normalmente antes do lanche quando eles tão chegando (PED-RC).

Questionamos, diante do enunciado, o curto período destinado ao brincar, uma vez que “não fica muito”, indagando-nos sobre os tipos de brincadeira que ocorrem nesse momento. Possivelmente, por se constituir uma oportunidade de encontro entre as crianças, nossa hipótese indica o predomínio das brincadeiras livres, já que, por ser um período de espera para o lanche e organização do dia, não ocorrem atividades dirigidas. Assim, considerando a importância de proporcionar momentos de brincadeira diversos, indicamos a necessidade de reservar períodos próprios para brincadeiras e, ao mesmo

tempo, fazer com que o brincar permeie o conjunto de atividades na EI, de modo associado.

Em contrapartida, as brincadeiras na hora da saída foram assinaladas indicando pouca frequência, provavelmente pelo fato de ser o momento em que as crianças estão se despedindo da instituição. Aventamos, assim, que nesse momento os pequenos ficam mais livres e sem uma atividade orientada por parte da professora, já que no horário de saída as docentes geralmente estão ocupadas atendendo aos responsáveis que buscam as crianças. Desse modo, por possibilitar aprendizagens com a heteroglossia das negociações presentes nesse momento (BAKHTIN, 2011), podemos avançar na hipótese de que, mesmo sendo apontado como um tempo em que o brincar ocorre com menos frequência, é importante reconhecer as saídas como momentos de interações diversas (CÔCO; ALVES, 2017).

Brincadeiras *após as atividades dirigidas* e brincadeiras *associadas ao momento de atividades dirigidas* também foram assinaladas entre as docentes, ocupando uma posição mediana, se considerada a intensidade dessas práticas brincantes no cotidiano do Cmei. No que se refere às brincadeiras associadas ao momento de atividades dirigidas, podemos inferir que, nesse caso, a proposição de situações brincantes ocorre concomitantemente à utilização do brincar para a aprendizagem de algum conteúdo. Assim, acenamos para a compreensão de que o uso do brincar como ferramenta de ensino pode assinalar uma abordagem lúdica, que adota a brincadeira para que o processo de aprendizagem seja mais prazeroso e atrativo para as crianças.

Em suma, considerando os espaços e tempos destinados ao brincar no Cmei, notamos que as brincadeiras acontecem tanto nos espaços internos como nos externos e que o período em que mais ocorrem é no momento de chegada das crianças na instituição. No cruzamento desses dados, considerando que o momento de chegada é feito na sala, torna-se possível inferir que as brincadeiras ocorrem com frequência nos espaços internos. Todavia, na opinião da maior parte das docentes, as salas são concebidas como espaços que *algumas vezes*

favorecem o brincar, indicando a necessidade de recursos e ações que potencializem a brincadeira nesse contexto. Além disso, esse momento consiste numa jornada reduzida que se encerra com o lanche e, portanto, o tempo destinado ao brincar poderia ser maior, já que é permitido apenas “que ele brinque um pouco” (DIR-E), conforme o enunciado abaixo:

As brincadeiras no pátio, as individuais na sala... A gente percebe também que os professores gostam muito, por exemplo, de receber as crianças com os brinquedos, deixar que elas cheguem, que elas brinquem um pouco. Depois iniciam as atividades, depois tem o momento do pátio, às vezes é direcionado, às vezes não... (DIR-E).

Após o momento de atividades, as crianças voltam a brincar, tendo em vista o enunciado e o resultado apontado no questionário, que indica as brincadeiras *após as atividades dirigidas* como a segunda ação mais frequente no que se refere aos momentos de brincar. A partir do enunciado “[...] às vezes é direcionado, às vezes não”, na polifonia com os dados (BAKHTIN, 2011), assim como após as atividades dirigidas, as brincadeiras também acontecem *associadas ao momento de atividades dirigidas*, assinalando que a brincadeira ocorre em diversos momentos e de diversas formas.

Explorando os silenciamentos que, em uma perspectiva bakhtiniana, informam sobre os posicionamentos dos sujeitos, cabe ressaltar que a opção *brincadeiras livres nos horários previstos no planejamento* não ganhou destaque em nenhuma posição, sendo pouco assinalada. Isso nos leva a pensar que tais brincadeiras ocorrem na instituição, possivelmente, numa intensidade mediana, já que não foram realçadas com maior ou menor frequência.

Diante dos dados, considerando assim os diversos espaços e tempos de brincadeira que as docentes enunciam, observamos a exploração dos espaços externos e internos do Cmei, como também a

presença de brincadeiras em momentos distintos do cotidiano da instituição. Salientamos, desse modo, a importância de organizar ambientes junto com os pequenos, “[...] 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)

Diante das enunciações sobre os espaços e tempos destinados ao brincar no cotidiano com as crianças, buscamos identificar, no próximo eixo, os desafios institucionais assinalados, considerando a importante de condições prévias para a efetivação da brincadeira nas instituições de EI.

II) Principais desafios da instituição para a efetivação de práticas brincantes

Considerando os dados decorrentes do questionário, a organização/funcionamento do Cmei *sempre* (9) reconhece o direito das crianças à brincadeira, assim como o planejamento *sempre* (7) ou *muitas vezes* (2) reconhece o direito à brincadeira das crianças. Com isso, compreendida e afirmada pelas docentes como direito da criança, a efetivação do brincar está vinculada às condições adequadas para sua realização, tendo em vista que “[...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

No que concerne à instituição pesquisada como um espaço que oferece tais condições para a brincadeira, as docentes assinalaram as potencialidades e desafios do Cmei diante das demandas necessárias para que o brincar ocorra com qualidade. Entre as potencialidades, o espaço da instituição, principalmente o externo, foi bastante indicado nos enunciados, possivelmente por conter dois parques, bem como uma área gramada e outra cimentada para as crianças desenvolverem atividades ao ar livre. O planejamento das brincadeiras também foi mencionado como um movimento que circunscreve

ações intencionais que inserem a brincadeira no conjunto das propostas realizadas com as crianças, conforme apontam as docentes:

Ambiente adequado e estruturado (Q2).

O espaço é um grande facilitador (Q3).

Sim, temos um espaço externo ótimo para vários tipos de brincadeiras (Q4).

A instituição possui um bom espaço para diversas brincadeiras. Necessitamos de explorar esses espaços com algumas brincadeiras como: amarelinha, local para jogos, mais brinquedos (Q6).

Facilidade: o próprio conceito da instituição: 'A criança aprende brincando'.

Espaço externo, planejamento dirigindo a brincadeira, rotina do dia a dia que propicia a brincadeira (Q8).

Assinalamos que a premissa de que “a criança aprende brincando” (Q8), a qual, conforme o enunciado, se constitui como “o próprio conceito da instituição”, pode estar correlacionada com a proposta curricular do Cmei. O documento orienta os projetos desenvolvidos com as crianças, sustentado nas experiências de aprendizagem indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), conferindo, assim, centralidade ao brincar. Diante desse dado, indicamos as ressonâncias da base legal no que se refere às orientações para o trabalho docente com as crianças, entendendo que a diversidade de vozes que tematizam a EI circula e se relaciona mutuamente, compondo uma cadeia de enunciados que “[...] cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, com [o] que torna a nascer” (BAKHTIN, 2011, p. 382).

Embora os enunciados tenham apontado mais potencialidades, se comparados com os desafios indicados, dificuldades, como a falta de recursos e de brinquedos, foram pontuadas. Desse modo, acenamos a necessidade de compra de materiais e de brinquedos diversos, com

a finalidade de proporcionar à criança situações de brincadeira com mais variedade e qualidade:

Dificuldades: falta de investimentos e de manutenção dos brinquedos e parque (Q1).

Dentro das possibilidades, são oferecidas condições. Os recursos financeiros disponibilizados nem sempre são suficientes para a compra de uma diversidade maior de brinquedos. Os brinquedos adquiridos contemplam atividades com a coletividade (Q9). Favorecer recursos, né? A gente tem poucos recursos. Por exemplo, as professoras sempre pedem mais brinquedos, mais brinquedos, mais brinquedos... E às vezes a gente não tem tanto recurso pra isso. Então, assim, nós estamos aguardando agora dar uma organizada no pátio, melhorar os brinquedos, os brinquedos em sala de aula, mas a gente tem poucos recursos. Então a gente prioriza as brincadeiras, mas tem que pensar também que existem outras questões, que é a infraestrutura... (DIR-E).

Como eu disse pra você, às vezes a gente não tem recurso pra isso. Por exemplo, os brinquedos são caros. Então brinquedo caro é difícil a gente adquirir. Então, assim, a gente tá com essa nova proposta agora, que as meninas [equipe de EI da Seme] solicitaram em reunião, pra que a gente pudesse ter mais brinquedos... Tipo, bonecas, carrinhos... Só que às vezes a gente não compra bonecas mais resistentes, porque é uma boneca pra vinte alunos, pra dez crianças, dez meninas. Ou um carrinho para um grupo de crianças. Então não dá, você tem que ter bastante. Pra uma escola que atende 260, 270 alunos, você tem que ter bastante brinquedo pra isso. Então, assim, a professora de EF, eu até comprei agora bambolê, corda, peteca, bola... Por que esses brinquedos ajudam. Então o professor pode fazer brincadeiras de grupos e também favorecem as atividades no pátio (DIR-E).

Em meio a essas restrições institucionais, que acenam para um conjunto de dificuldades e demandas, evidenciamos a necessidade de garantir a oferta de brinquedos e materiais diversos que estimulem distintas formas de brincar, possibilitando a ampliação do repertório brincante das crianças. Conforme afirma Vigostky (2008, p. 35), “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”. A brincadeira se torna, então, elemento fundamental nas experiências de aprendizagem proporcionadas no contexto da EI.

Considerando o desafio de promover uma instituição de EI brincante (com oferta diversificada de brinquedos e de materiais, disponibilização de espaços físicos, ampliação do repertório de brincadeiras, entre outras coisas), defendemos a formação continuada como movimento que pode propiciar a tematização da brincadeira, suscitando diálogos sobre o brincar nas práticas com as crianças e reverberando em situações educativas brincantes. Momentos formativos que possam ter, além de outras dinâmicas de formação, a instituição educativa como lugar privilegiado de diálogo por proporcionar a partilha de saberes e a troca de experiências e conhecimentos entre pares (NÓVOA, 2009).

Nesse sentido, compreendendo também que “[...] o apoio financeiro modifica espaços físicos, amplia o acervo de brinquedos e materiais, mas são as ações de formação profissional e um brincar interativo que melhoram a qualidade da educação infantil (KISHIMOTO, 2010, p. 14), focalizamos a importância dos processos formativos no desenvolvimento das brincadeiras. Salientamos, obviamente, que, com essa afirmação, nosso intuito não é reduzir a responsabilidade dos municípios em disponibilizar recursos, já que investir em políticas educacionais e, de modo mais concreto, proporcionar estrutura física, brinquedos e materiais são funções que cabem à Administração Pública. Nosso intuito também não consiste em responsabilizar apenas as docentes pela efetivação de práticas brincantes com as crianças, haja vista a

necessidade de condições adequadas, tanto profissionais quanto materiais, para o desenvolvimento de um trabalho educativo pautado no brincar. Chamamos a atenção, portanto, no que se refere à importância da formação docente para subsidiar as ações de brincadeira que ocorrem na instituição, para o fato de que as condições para a efetivação do direito à brincadeira contemplam investimentos em infraestrutura, materiais/brinquedos, intencionalidade por parte das docentes e do conjunto dos profissionais que atuam com as crianças e, principalmente, atividades formativas que contribuam para a compreensão da centralidade do brincar no trabalho com as crianças.

A formação, diante desse desafio, torna-se espaço privilegiado de discussão, visto que possibilita a superação da relação entre o brincar e as práticas, de modo que o brincar não ocupe um lugar que se limite ao contexto dessas práticas. Defendemos, assim, um movimento próprio de reconhecimento do brincar, que legitime sua importância no trabalho com as crianças. Diante dessas reflexões, abordamos, a seguir, as considerações finais acerca da pesquisa, que reiteram o desenvolvimento do estudo e indicam as contribuições do trabalho para o campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, pretendemos sintetizar as considerações acerca dos enunciados sobre a brincadeira nas instituições de EI, perspectivando compor algumas (in)conclusões acerca dos resultados apresentados, sistematizando o conjunto de análises que compusemos nesse percurso.

Com essas concepções, ao analisar os enunciados, ocupamos uma posição responsiva, num processo em que os sentidos produzidos se constituem como concordâncias, discordâncias, adesões, objeções e outras formas de responder ativa e responsivamente às enunciações docentes (BAKHTIN, 2011). Nesse processo de comunicação discursiva, pautada pelas interações dialógicas, com nossas

análises, respondemos aos enunciados circulantes no desenvolvimento da pesquisa, reunindo posicionamentos sobre a instituição de EI como espaço brincante.

Quanto aos espaços e tempos destinados às brincadeiras, as docentes assinalam que essas atividades lúdicas ocorrem nos espaços internos e externos do Cmei, haja vista que a instituição oferece condições físicas que contribuem para o desenvolvimento das brincadeiras. Entre as potencialidades, foi destacado o planejamento das brincadeiras pela via da organização da rotina, incluindo vários momentos semanais de ida ao parque ou de uso da área externa, que é ampla e possibilita momentos de brincadeira. Sobre os espaços internos, as enunciações indicaram a necessidade de organização das salas, que deveriam, na opinião das docentes, conter mais brinquedos e recursos, criando um ambiente enriquecedor para a variedade de formas de brincar. Nesse mote, o investimento em aquisição de brinquedos e materiais foi mencionado como o principal desafio da instituição, indicando a utilização de diversos recursos para proporcionar um brincar de qualidade para as crianças e suscitar a prática de várias brincadeiras, uma vez que “[...] valorizar a infância significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior tempo na infância” (BRASIL, 2012, p. 5).

Sobre os tempos para brincar, os momentos de brincadeira são priorizados no cotidiano da instituição, ocorrendo principalmente na hora de chegada das crianças, assim como após as atividades dirigidas ou associadas ao momento de atividades dirigidas. O horário da saída foi evidenciado como momento em que as brincadeiras menos ocorrem, possivelmente porque as crianças estão se organizando para finalizar o período na instituição.

Diante disso, assinalamos que, no contexto da EI, há espaços e tempos para as múltiplas formas de brincar, seja a brincadeira livre, seja a dirigida, entre crianças ou entre crianças e adultos, associada ou não ao processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com

Francisco (2005, p. 182-183), é preciso “[...] compreender que as duas modalidades de atividades, livres e orientadas, se constituem como diversas e complementares”. Em suma, consideramos fundamental garantir a centralidade da brincadeira no conjunto de ações educativas e proporcionar, nesse processo, a efetivação de situações brincantes de qualidade, diversificadas e que ampliem o repertório das crianças.

Na busca por esse equilíbrio e, sobretudo, na defesa de práticas brincantes de qualidade no contexto da EI, advogamos a necessidade de tematizar a brincadeira nos processos de formação continuada, possibilitando ao conjunto de profissionais que exercem o trabalho educativo o estudo das contribuições do brincar para as crianças. Sabemos que a inserção da brincadeira nas práticas pedagógicas pela via da formação não é um processo automático que, obrigatoriamente, inclui situações de brincadeira no trabalho docente. Todavia, acreditamos que abordar a brincadeira oportuniza a troca de saberes entre pares, provocando o compartilhamento de conversas, ideias, práticas, relatos, entre outras formas de partilhar conhecimentos. Nessa perspectiva, tematizar o brincar nos processos de formação continuada pode suscitar o desenvolvimento de professores brincantes e, além disso, uma instituição brincante, de modo que a dimensão lúdica permeie o conjunto de ações que se efetivam no encontro com as crianças.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: EdUNESP: Hucitec, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, 18 dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 5 ago. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. De quando o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 123-138.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 59-80.

CÔCO, Valdete; ALVES, Kallyne Kafuri. Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas nos horários de entradas e saídas na educação infantil. **Revista Educação e Temática Digital**, Campinas, São Paulo, v. 19, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635586/15207> . Acesso em: 13 mar. 2017.

CÔCO, Valdete; SOARES, Leticia Cavassana. Brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na educação infantil. **Educativa, Goiânia**, v. 19, n. 1, p. 7-32, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/5013/2767>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. “**ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?**”: o tempo e o espaço do parque em uma instituição de

educação infantil. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. 2010. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em: 24 abr. 2016.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SOARES, Leticia Cavassana. Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na educação infantil. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Perfil e processos formativos dos gestores que atuam nas instituições de educação infantil

Luciana Galdino

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda indicadores do campo da Educação Infantil (EI) com as premissas sobre gestão institucional, a partir de dados da pesquisa “Gestão Institucional na Educação Infantil”.⁵ Vinculada aos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), numa abordagem qualitativa e de tipo exploratória, a pesquisa teve como procedimentos a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada a gestores de Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo.

5 Conferir Galdino (2016) sobre o artigo decorrente do capítulo da dissertação de mestrado.

A EI, etapa da Educação Básica, tem sua trajetória marcada por importantes avanços, desde a promulgação da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) até os dias atuais. Dentre esses avanços, destacamos a EI como um direito social de todas as crianças de zero a cinco anos de idade, independente da sua condição econômica, social e cultural, constituindo-se como atendimento educacional em creches e pré-escolas e como dever da família e do Estado. Esse direito é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcneis) (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

A promulgação da LDB (BRASIL, 1996) insere a EI como primeira etapa da Educação Básica ofertada em creches para as crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Nesse aspecto, segundo Campos (2008, p. 122):

A incorporação da creche ao sistema educacional é um aspecto importante dessa ampliação de direitos.

Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação.

A lei também indica exigências quanto à formação dos profissionais que atuavam e atuam com crianças pequenas, a qual deverá ocorrer por meio de curso de nível superior, com licenciatura plena, admitindo formação em nível médio, na modalidade normal, para atuar na EI (BRASIL, 1996), o que elevou o nível de formação dos profissionais, ainda que seja admitida a formação em nível médio.

A universalização e o atendimento obrigatório de crianças quatro e cinco anos de idade, previstos na Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, ocasionaram a expansão da EI, com aumento progressivo da oferta de vagas e, conseqüentemente, a realização de concursos públicos para provimento de pessoal, investimentos na formação dos profissionais, dentre outras questões.

Nesse processo de reconhecimento da EI, como primeira etapa da Educação Básica, a Resolução n.º 5/2009 (BRASIL, 2009) pode ser considerada um importante avanço, pois estabelece as diretrizes curriculares nacionais a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de EI, com especial destaque para o conceito de criança como sujeito histórico e de direitos, que reconhece a sua centralidade e protagonismo no processo educativo. Essa Resolução ainda indica o currículo da EI como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12), promovendo o desenvolvimento integral das crianças, o que contribui para o fortalecimento da identidade da EI.

Ainda no que se refere aos avanços no campo da EI, também destacamos a ampliação da política de financiamento da Educação Básica por meio da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2007), o qual:

Vem contribuindo para a consolidação dos sistemas municipais de Educação e para a ampliação da oferta de Educação Infantil, bem como para um estímulo à demanda por vagas, exigindo dos municípios o enfrentamento de dois principais desafios: a pressão por atendimento, principalmente em creches, e as exigências de qualificação de suas redes (CAMPOS, 2011, p. 1).

Esse cenário da EI, em especial com a expansão do atendimento, vem implicando uma reestruturação do trabalho docente e

a reconfiguração dos quadros profissionais nesse campo. De forma geral, numa instituição de EI que tem um quadro ampliado de funções, no qual observamos gestor/diretor institucional, pedagogo/coordenador pedagógico, professor, auxiliar administrativo, auxiliar de professor, estagiário e, por fim, profissionais que atuam na limpeza e no preparo da alimentação nas instituições. Essa organização, assim como as formas de contratação são bem variáveis, conforme a municipalidade.

Nessas transformações, o trabalho docente não se constitui exclusivamente na atuação do professor, mas compreende também os processos de gestão e demandas da nova organicidade adquirida com sua expansão e com as reformas educacionais das últimas décadas.

Nesse contexto, focalizamos a gestão das instituições de EI, abordando o perfil do gestor que nelas atua. Elegemos, como lócus da pesquisa, um município da Região Metropolitana da Grande Vitória, onde a inserção dos docentes na função de gestor institucional se desenvolve por meio de processo eleitoral. Com isso, justificamos que esse é um pressuposto que dialoga com os princípios da gestão democrática, marcando a expectativa de possibilitar processos mais participativos nas instituições.

A CF (BRASIL, 1988) insere a gestão democrática do ensino público no seu leque de garantias constitucionais, como um dos princípios a serem observados na organização do ensino. Já a LDB, no artigo 14, retoma tal preceito, ao conferir aos sistemas de ensino autonomia na elaboração de normas da gestão democrática que assegurem a “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 15), enquanto o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabelece, como uma das suas metas, “[...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar [...]” (BRASIL, 2014, meta 19).

Embora a gestão democrática seja uma garantia constitucional reafirmada nos mais importantes arcabouços legais educacionais, a eleição de gestores, por meio da participação de pais, alunos, docentes, demais profissionais e comunidade local, não se apresenta como mecanismo tácito desse princípio constitucional. O arcabouço legal concede a autonomia de legislar sobre a temática aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal. A CF, no artigo 206, VI, afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1988). Sobre a mesma questão, a LDB, nos artigos 3º, 14º e 15º, estabelece:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, há uma configuração diversificada no processo de nomeação do cargo dos gestores institucionais, uma vez que a CF e a LDB não especificam os elementos que constituem a gestão

democrática, indicando apenas os princípios. Dessa forma, fica a critério dos municípios e estados definir e legislar sobre como se configuram os seus processos de gestão. Esse fator contribui para variadas formas de provimento para a função de gestor nos diferentes estados.

Sobre esse aspecto, Campos (2012) realizou uma pesquisa sobre a gestão da EI nos anos de 2011 e 2012, no Brasil, focalizando aspectos dessa gestão em dois níveis: no nível da administração municipal da educação e no nível das unidades municipais e conveniadas que constituem as redes de EI de seis capitais brasileiras, situadas em quatro regiões (Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste). Nessa pesquisa, no que se refere aos processos de acesso ao cargo de gestor institucional, a autora constatou que, nas instituições municipais, mais de 54 % dos diretores declararam ter assumido o cargo por meio de eleição, enquanto, nas instituições conveniadas, esse percentual foi inferior a 20 %. Indicações de técnicos ou de políticos foram os critérios apontados por 9,4 % dos dirigentes municipais.

Num cenário local, foi feita uma pesquisa-mapeamento da EI no Espírito Santo (PESQMAP),⁶ desenvolvida com os gestores municipais responsáveis pela EI, em 78 municípios do Estado, com procedimento de aplicação de questionários nos anos de 2007 e 2013. Segundo Côco (2009), no tocante aos processos de gestão, dados dessa pesquisa apontam que um percentual de 47,5 % dos municípios pesquisados conta

6 A Pesqmap, iniciada em 2007, desenvolve dois movimentos de pesquisa. No primeiro, geralmente numa perspectiva de pesquisa qualitativa do tipo exploratória, volta-se ao desenvolvimento de estudos mais ampliados, encaminhando três ações integradas: o levantamento de estudos que focalizam a EI no cenário local, o acompanhamento dos editais dos concursos públicos para provimento de cargos para essa etapa da Educação Básica e a aplicação de questionário aos responsáveis pela EI nos municípios. Decorrente dessas iniciativas de pesquisas mais ampliadas, no segundo movimento estimulam-se estudos mais focalizados, voltados ao aprofundamento de temas associados à EI com referenciais teóricos metodológicos próprios a cada escopo temático, estando a pesquisa “Gestão Institucional na Educação Infantil” vinculada à esses.

com diretor em todas as instituições de EI do município, o que representa 37 municípios, dentre um total de 87. Outros 27 % dos municípios contam com esse profissional em parte das suas instituições de ensino, 24 % em algumas das suas instituições e apenas 1,5 %, que representa um município, não tem diretor no seu quadro funcional.

Sobre a forma de acesso ao cargo de gestor institucional, conforme assinala Côco (2009), constatamos, nos municípios pesquisados, que a investidura ao cargo, na maioria dos casos, ocorre por livre nomeação do prefeito e das Secretarias de Educação, representando um percentual de 69 %, enquanto apenas 29 % desses municípios optam pelo processo de eleição envolvendo a comunidade escolar.

Reafirmando as premissas da gestão democrática, passamos a abordar a gestão nas instituições. Para tratar do perfil dos gestores que atuam nas instituições de EI, além desta introdução, organizamos este artigo em dois tópicos. No tópico que segue, apresentamos o perfil dos profissionais da EI, em seguida, avançamos para as considerações finais. Com referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 2011), destacamos que diferentes vozes participam da dialogia sobre a gestão. Na tabela ampliada de possíveis interlocutores, partimos de dados locais, em interconexão com dados nacionais, estudos produzidos, normativas legais e referências conceituais do campo da gestão e da EI, de modo a problematizar o contexto da EI na dialogia com a gestão.

PERFIL DOS GESTORES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao acreditarmos no “[...] enunciado como um todo individual singular e historicamente único [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 334), por meio dos diversos enunciados dos sujeitos participantes desta pesquisa, compusemos o perfil desses profissionais que atuam como gestores nas instituições de EI, com o objetivo de compreender quem são eles, qual sua remuneração, escolarização, formação inicial e tempo de atuação na função.

Reiteramos que o número de gestores que trabalha na EI no município pesquisado representa um total de sessenta, correspondente à quantidade de Cmeis que existe no município. Desses sessenta (100 %), trinta e cinco (58,3 %) sujeitos participaram da pesquisa,⁷ na primeira etapa de aplicação dos questionários, constituídos por questões abertas e fechadas. Desse processo, seis (10 %) gestores participaram da etapa seguinte, realização das entrevistas, que teve um roteiro previamente estabelecido, mas abrindo-se a possibilidade de discutir questões que porventura emergissem na dialogia.

Dessa forma, tendo por base o total de trinta e cinco sujeitos participantes desta pesquisa, na etapa de aplicação dos questionários, organizamos os dados de maneira a traçar um perfil dos gestores que atuam nas instituições de EI, estruturado na tabela a seguir para melhor visualização.

Tabela 1: Perfil dos gestores que atuam na EI

Perfil dos gestores					
Categorias	Indicadores	Total	Categorias	Indicadores	Total
Sexo	Feminino	33	Idade	31 a 40 anos	03
				41 a 50 anos	18
				51 a 60 anos	10
	Masculino	02		Mais de 60 anos	01
					NR

⁷ Ressaltamos que não é nosso propósito apresentar nesta discussão, todos os dados produzidos, mas, para além da elaboração desta pesquisa, tentamos compor um banco de dados a partir dessas informações, que poderão ser exploradas em produções acadêmicas futuras.

Perfil dos gestores					
Categories	Indicadores	Total	Categories	Indicadores	Total
Estado civil	Casado	27	Filhos	Sim	29
	Divorciado	06		Não	04
	Viúvo	01		NR	02
	Solteiro	01			
Cor/etnia	Preto/negro	02	Filiação sindical	Sim	30
	Branco	15		Não	04
	Pardo	14		NR	01
	NR	04			
Filiação partidária	Sim	07	Filiação movimentos	Sim	03
	Não	25		Não	26
	NR	03		NR	06
Residência no município onde atuam	Sim	24	Renda pessoal	Mais de 3 (R\$ 2.364,00) até 5 SMs (R\$ 3.940,00)	02
	Não	03		Mais de 5 (R\$ 3.940,00) até 8 SMs (R\$ 6.304,00)	26
	NR	08		Mais de 8 (R\$ 6.304,00) até 10 SMs (R\$ 7.888,00)	04
				Mais de 10 (R\$ 7.888,00) até 20 SMs (R\$ 15.760,00)	02
Renda familiar	Mais de 3 (R\$ 2.364,00) até 5 SMs (R\$ 3.940,00)	01	Composição da renda pessoal	01 cargo efetivo	18
	Mais de 5 (R\$ 3.940,00) até 8 SMs (R\$ 6.304,00)			02 cargos efetivos	17
	Mais de 8 (R\$ 6.304,00) até 10 SMs (R\$ 7.888,00)	12		NR	01
	Mais de 10 (R\$ 7.888,00) até 20 SMs (R\$ 15.760,00)	11		Gratificação pela função de gestor	35
	Acima de 20 SMs (a partir de R\$ 15.760,00)	01		Renda complementar	01
	NR	10			

Perfil dos gestores					
Categorias	Indicadores	Total	Categorias	Indicadores	Total
Carga horária de trabalho diária	08 horas diárias	33	Carga horária de trabalho semanal	40 horas semanal	33
	Mais de 08 horas	01		NR	02
	NR	01			

Fonte: autora.

Esse perfil indica que os sujeitos, em sua expressiva maioria, são do sexo feminino, trinta e três mulheres (94,3 %) e dois homens (5,7 %).

Observamos que há uma aproximação desse perfil com o perfil dos gestores da EI indicado nas pesquisas de Campos (2012), realizada em cento e oitenta instituições de EI públicas e conveniadas com o Poder Público Municipal, situadas nas zonas de seis capitais brasileiras. A mesma verificou uma maior presença das mulheres no cargo de direção (93,8 %). Dessa forma, constatamos que há predominância do sexo feminino no magistério, em especial nos cargos de gestores das instituições de EI, visto que apenas dois sujeitos são do sexo masculino, num universo de trinta e cinco entrevistados. Nesse sentido, dialogamos com Côco (2012, p. 61) que afirma que, no Espírito Santo, “[...] os trabalhadores docentes atuantes na EI igualmente compõem o maior indicador (97,3 %) de presença de docentes do sexo feminino”, reiterando discussões sobre a feminização no trabalho na EI (CERISARA, 1998).

Verificamos também, na tabela, que os sujeitos possuem idade entre 31 e 69 anos. A maior concentração está na faixa etária que compreende de 41 a 50 anos, representada por dezoito sujeitos (51,7 %); o segundo quantitativo maior está na faixa etária de 51 a 60 anos, com dez sujeitos (28,5 %), seguido da faixa etária de 31 a 40 anos, com apenas três sujeitos (8,5 %) e, por fim, da faixa etária de mais de 60 anos, com um sujeito (2,8 %). Outros 3 (8,5 %) não responderam a essa questão. Os dados referentes à distribuição dos trabalhadores da EI por faixa etária, apontados por Côco (2012), indicam que a maioria dos trabalhadores (35 %) se encontra na faixa etária

de 41 a 50 anos. A diferença é que, segundo os dados da autora (2012), a segunda maioria (34,2 %) está na faixa etária de 31 a 40 anos, enquanto, na presente pesquisa, constatamos que a segunda maioria está na faixa etária de 51 a 60 anos, o que nos mostra que o cargo de gestor nas instituições de EI geralmente é ocupado por pessoas em faixas etárias mais elevadas, conseqüentemente, com mais tempo de atuação no magistério.

No que se refere à cor/etnia, dois sujeitos (5,7 %) se identifica como preto/negro, quinze sujeitos (42,8 %) como brancos, quatorze (40 %) como pardos e outros quatro sujeitos (11,5 %) não responderam a essa questão. Nesse caso, observamos uma predominância da cor/etnia branca e parda, principalmente ao compararmos com a cor/etnia preta/negra, que apresenta um quantitativo pequeno de sujeitos, apenas dois (5,7 %). Nessa questão, na pesquisa de Campos (2012), também observamos uma predominância da cor/etnia branca, na qual se encontram 63,3 % dos sujeitos, o que também ocorre na pesquisa *Trabalho docente na educação básica no Brasil*, a qual focalizou o cenário do Estado do Espírito Santo. Nessa pesquisa, Côco (2012) afirma que observou maior percentual da cor/etnia branca (42,1 %) e parda (35,5 %), porém, se comparando com as outras etapas da Educação Básica, na EI encontramos o maior percentual da cor/etnia negra (19,7 %). Contudo, esse dado nos mostra pouca presença de sujeitos desse perfil étnico-racial nos cargos de gestor na EI, uma vez que esses profissionais se encontram no mesmo nível de escolaridade e nas mesmas possibilidades de acesso ao cargo, conforme dados que serão apresentados no decorrer deste trabalho.

Quanto ao estado civil e à composição familiar, 28 (80 %) dos sujeitos são casados, seis (17,2 %) divorciados e 1 (2,8 %) é solteiro. Entre eles, 31 sujeitos (88,6 %) têm filhos e apenas quatro (11,4 %) não têm. Dentre os que têm filhos, a maioria, 16 sujeitos (45,7 %), têm 2 filhos, 8 sujeitos (22,8 %) têm um filho, seis sujeitos (17,1 %) têm três filhos e apenas um (2,8 %) têm quatro filhos. Ainda na composição familiar, quatro sujeitos (11,4 %) moram com outras pessoas na mesma

casa e 27 sujeitos (77,2 %) convivem com filhos e companheiro; outros quatro sujeitos (11,4 %) não responderam a essa questão.

Sobre as filiações sindicais, partidárias e movimentos sociais, a maioria dos sujeitos possuem filiação sindical, o que representa um total de 30 participantes (85,8 %). Apenas quatro (11,4 %) não estão filiadas a algum sindicato e 1 (2,8 %) não respondeu a essa questão. Já em relação à filiação partidária, a maioria (25 sujeitos) não possui filiação (71,5 %), apenas sete (20 %) são filiados a algum partido político e três (8,5 %) não responderam a essa pergunta. Essa filiação partidária se aproxima da filiação aos movimentos sociais.

Observamos que 3 (8,5 %) sujeitos são filiados a algum movimento e a maioria, 26 sujeitos (74,4 %), não são filiados. Outros 6 (17,1 %) não responderam. Dessa forma, predomina a filiação sindical. Foi possível observar que a maioria dos gestores é filiada ao sindicato da categoria profissional, o que pode nos acenar o reconhecimento dessa entidade na defesa da educação pública de qualidade, na garantia de melhores condições de trabalho, de direitos individuais e coletivos da classe, de valorização profissional, entre outras questões.

Em relação ao município de residência, observamos que a maioria dos gestores reside no mesmo município em que trabalham, o que representa um total de vinte e quatro sujeitos (68,7 %), enquanto três (8,5 %) moram em municípios vizinhos e outros oito (22,8 %) não responderam a essa questão.

Quanto à renda pessoal, familiar e complementar, vinte e seis sujeitos (74,4 %), a maioria, tem a renda pessoal concentrada na faixa de mais de cinco até oito salários mínimos, quatro sujeitos (11,4 %) estão concentrados na faixa de mais de oito até dez salários mínimos, dois sujeitos (5,7 %) recebem mais de dez salários mínimos e outros dois sujeitos (5,7 %) estão na faixa de mais de três até cinco salários mínimos e um (2,8 %) não respondeu. A renda familiar tem a sua maior concentração na faixa de mais de oito até dez salários mínimos, com doze sujeitos (34,4 %), seguida da faixa salarial de mais de dez até vinte salários mínimos, representada por onze sujeitos (31,5 %),

posteriormente aparece a faixa acima de vinte salários mínimos, na qual temos um sujeito (2,8 %) e, por fim, temos a faixa de mais de três até cinco salários mínimos, com um sujeito (2,8 %). Os outros dez sujeitos (28,5 %) não responderam.

Em relação a esses dois tipos de renda, percebemos a relevância da remuneração dos sujeitos participantes da pesquisa na elevação da renda familiar. Ainda que alguns gestores, dezoito sujeitos (51,4 %), não tenham se declarado o principal provedor da casa, também observamos que as situações em que eles assim se declaram, quatorze sujeitos (40 %), representam um quantitativo expressivo nesse aspecto. Esse panorama também se apresenta de forma relevante na pesquisa *O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo* que teve como universo um total de 1.481 questionários aplicados nos cinco municípios deste Estado. Nessa pesquisa, Ferreira; Ventorim e Côco (2012, p. 31) constatam que 44 % dos trabalhadores docentes afirmam ser os principais provedores da família, conseqüentemente, isso contribui para a “[...] dificuldade de os trabalhadores docentes comprar livros, frequentar atividades culturais, como cinema e teatro, tendo em vista a necessidade de primeiro precisar suprir as condições objetivas da vida”.

Sobre a composição da renda pessoal, essa é composta pela quantidade de cargos efetivos e pela gratificação da função de diretor. Dezoito gestores (51,5 %) têm cargo efetivo e dezessete (48,5 %) têm dois cargos efetivos. Dos que possuem dois cargos, treze (37,1 %) são no mesmo município, três (8,5 %) em municípios diferentes, porém vizinhos, e um sujeito (2,8 %) não respondeu a essa questão. Percebemos que há pouca diferença no quantitativo de profissionais que possuem um a dois cargos, dado este que se aproxima dos apresentados por Ferreira, Ventorim e Côco (2012, p. 32), os quais revelam que “[...] 55 % dos respondentes trabalham em mais de uma instituição de ensino”, contribuindo para “uma intensificação do trabalho docente”.

Essa situação evidencia que a remuneração dos professores da Educação Básica, em especial da EI, ainda não lhes possibilita trabalhar somente em um cargo, o que poderia contribuir para melhores condições de saúde, de qualidade de vida e da própria atuação desse profissional como gestor, uma vez que, aproximadamente 50 % desses profissionais necessitam atuar em dois cargos para obter uma renda maior. Em um caso, especificamente, a gestora é a principal provedora da casa e precisa complementar essa renda, composta pela gratificação e por um cargo efetivo, prestando trabalhos aos finais de semana, o que acaba por gerar uma jornada de trabalho ampliada para a profissional.

Nesse aspecto da remuneração, esta pesquisa indica que o nível de satisfação dos gestores em relação à remuneração é variável, considerando que um total de doze gestores (34,5 %) raramente ou nunca estão satisfeitos, dezessete (48,5 %) consideram-se satisfeitos apenas às vezes, quatro sujeitos (11,4 %) frequentemente e dois (5,6 %) não responderam. Dessa forma, não há gestores sempre satisfeitos com o seu salário. Esses dados dialogam com os apresentados por Ferreira, Ventorim e Côco (2012, p. 32) que acenaram: “Cerca de 80 % dos respondentes se dizem insatisfeitos com o salário porque se trata de uma remuneração injusta a sua dedicação ao trabalho e para a manutenção de um padrão digno de vida”.

Ainda no enfoque da remuneração, os gestores recebem uma gratificação pela função, a qual também integra a sua renda. De maneira geral, essa gratificação está condicionada à tipologia das instituições. Todavia, essa regra é aplicada às instituições do ensino fundamental, pois, na EI, não há variação desse valor; é a mesma tipologia para todos os Cmeis, cuja gratificação corresponde a R\$ 1.500,00 mensais, (2015). Comparados os valores de gratificação recebidos em outras etapas da Educação Básica, no município pesquisado, observamos a existência de quantias superiores aos da EI, o que é justificado pela municipalidade pela diferença de tipologia das instituições, mas isso também “[...] parece apontar mais para uma política de fragilização, refletindo na observação de que os docentes vinculados à

El se concentram nas faixas salariais mais inferiores” (CÔCO, 2012, p. 66). Os dados da pesquisa de Côco (2012) indicam uma proximidade com esse cenário. A autora identificou que cerca de 80 % dos municípios participantes da pesquisa oferecem uma gratificação aos profissionais, entretanto, em três desses municípios, a gratificação é menor para os gestores que atuam nas instituições de EI, ação justificada pela tipologia das instituições. Côco (2012, p. 11) ressalta:

Desse modo, temos uma inserção da EI na escola básica apropriando formas de inserção no cargo de direção típicas do movimento construído historicamente no contexto local que mantém, pelo viés da remuneração, uma desvalorização da atuação na EI. Nesse contexto, temos o desafio de urdir políticas públicas que possam contribuir para o reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente às outras etapas e níveis de ensino.

Sobre a faixa salarial, observamos que há uma proximidade com a obtida por meio da pesquisa de Campos (2012), na qual um número mínimo de gestores (28,7 %) recebe salários brutos abaixo de seis salários mínimos, de forma que, em nossa pesquisa, apenas dois sujeitos (5,7 %) estão dentro da menor faixa salarial, que é a de três a cinco salários mínimos, o que pode ser justificado pelos benefícios de progressão e outros referentes ao plano de carreira desses profissionais.

Em relação à carga horária de trabalho, trinta e três gestores (94,4 %) afirmam que cumprem oito horas diárias de trabalho, um gestor (2,8 %) trabalha aproximadamente onze horas diárias e um (2,8 %) não respondeu a essa questão. Sobre a carga horária semanal, trinta e dois gestores (91,5 %) cumprem quarenta horas e três (8,5 %) não responderam. Entretanto, vinte e quatro (68,5 %) dos sujeitos afirmam levar trabalhos para casa. Apenas sete (20 %) não levam tarefas para casa, o que é “comum” na profissão docente. Segundo Campos (2012), a carga horária semanal dos diretores geralmente é

de mais trinta horas semanais, entretanto a pesquisa não apresenta dados especificando a carga horária semanal estipulada pela municipalidade. No caso do município pesquisado neste trabalho, essa carga horária é de quarenta horas semanais, mas é insuficiente em alguns casos, considerando que grande parte dos gestores afirmam levar trabalhos para casa.

Sobre a escolaridade dos gestores, referente à etapa da EI, vinte e quatro sujeitos (68,5 %) não frequentaram a creche na infância. Apenas dois (5,7 %) o fizeram. Na pré-escola, o quantitativo dos que frequentaram já melhora um pouco, quando nove (25,7 %) afirmam que frequentaram em instituições públicas e dezoito (51,4 %) que não. Assim, percebemos que os gestores atuantes em instituições de EI, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de vivenciar esses espaços em sua infância. Essa questão pode estar associada ao fato de que o atendimento em creches e pré-escolas tenha se afirmado como direito social somente na Constituição Federal de 1988. Antes desse período, não havia oferta regular da EI.

Referente ao ensino fundamental, percebemos que a maioria dos gestores, vinte e sete (77,2 %), cursou essa etapa em instituições públicas, um (2,8 %) em instituição privada e sete (20 %) não responderam. Essa predominância da instituição pública permanece ao cursarem o ensino médio, considerando que trinta gestores (85,8 %) concluíram essa etapa em instituição pública, dois (5,7 %) em instituições privadas e três (8,5 %) não responderam. Entretanto, percebemos mudança nesse panorama no que diz respeito aos cursos de graduação, realizados em sua maioria em instituições privadas.

Em nível da Graduação, constatamos que trinta e dois sujeitos (91,5 %) possuem essa formação e outros três (8,5 %) não responderam a essa questão, mas, como o nível superior se constitui requisito para acesso à função de gestor, compreendemos que todos o possuem. Esse dado se aproxima dos coletados por Campos (2012), que indicam que o total de 100 % dos gestores que atuam nas instituições de EI e são formados em nível superior. No entanto, diferente da predominância

do ensino fundamental, quinze sujeitos (42,8 %) cursaram em instituições públicas e dezessete (48,7 %) em instituições privadas, o que dialoga com os dados de Côco (2012), que indicam que a Graduação dos sujeitos pesquisados, em sua maioria (62,5 %), foi obtida em instituições particulares, destacando-se o Curso de Pedagogia, em especial, com 59,4 %. Contudo, a autora salienta que essa situação se constitui uma peculiaridade do cenário local, considerando que o estado do Espírito Santo conta apenas com uma universidade pública, o que pode contribuir para o difícil acesso a essa instituição e, conseqüentemente, para a grande procura por instituições privadas.

Sobre esse aspecto, considerando “[...] a importância excepcional da voz, do indivíduo” (BAKHTIN, 2011, p. 320), apresentamos uma dialogia, por meio da qual os próprios gestores ressaltam a importância de processos de formação inicial e continuada e rememoram seus processos de formação inicial, afirmando que em muito contribuiu para a sua atuação como gestores. Uma das gestoras entrevistadas na pesquisa afirma que “[...] esse conhecimento teórico que nós tivemos na faculdade foi o que trazia na gente, enquanto dentro de sala de aula, o desejo, nos provocava a ir para a direção, a ir tentar uma proposta diferenciada” (LUIZA). Outra gestora, ao falar sobre a graduação, afirma:

Olha, ela (graduação) contribuiu, principalmente a habilitação em gestão educacional. Contribuiu muito, porque quando eu vim para trabalhar como gestora, essa parte democrática, eu aprendi na graduação. Ser uma gestora democrática, ter um conselho de escola atuante, precisar das pessoas, isso tudo eu aprendi na graduação (BRUNA).

Apesar de ter uma formação de mais de vinte anos atrás, me ajudou muito. Me ajudou muito também a especialização, a pós-graduação em educação, porque nós tivemos uma quantidade grande de conteúdo na área de gestão, porque formava o pedagogo na pós. Então assim... Muito forte na área da administração, na área

da gestão escolar mesmo, na articulação com pedagogo, que também é parte do trabalho do diretor, muito mesmo (JULIA).

Dessa forma, observamos como a formação inicial contribui na formação desses profissionais quando adentram o campo profissional, ainda que 100 % desses gestores a tenham realizado num período em que o currículo do curso de Pedagogia estabelecia habilitações específicas para cada atuação.

Quanto ao curso no nível da graduação, vinte e dois (62,8 %) são formados em Pedagogia, quatro (11,4 %) em Educação Física, três (8,5 %) em Letras, um (2,8 %) em Matemática e oito (22,7 %) não responderam. Assim, identificamos que há uma predominância do Curso de Pedagogia como formação, dado este também identificado na pesquisa de Campos (2010).

Nesse sentido, acreditamos que a possibilidade de uma formação ampliada, integrando a docência, a participação nos processos de gestão, de avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, como também a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 5/2005) possibilitam melhores condições de atuação desses profissionais, como também permitem compreender e intervir nas várias dimensões que constituem o trabalho numa instituição, como em alguns casos observados nesta pesquisa, apresentados nos tópicos seguintes.

A maioria dos gestores possui curso de pós-graduação, quantitativo representado por trinta e um sujeitos (88,5 %), e outros quatro (11,5 %) não responderam a essa questão. Desses trinta e um (88,5 %), 26 (74,2 %) cursaram em instituições privadas e apenas cinco (14,2 %) se formaram em instituições públicas. O curso que predomina é o de Gestão Educacional, feito por onze sujeitos (31,4 %), seguido de Educação Infantil, com quatro sujeitos (11,4 %), Psicopedagogia, também com quatro sujeitos (11,4 %), Alfabetização com três sujeitos (8,5 %), Inspeção escolar com outros três (8,5 %), Administração

Escolar, também com três sujeitos (8,5 %) e Planejamento escolar, com um sujeito (2,8 %) e cinco sujeitos (14,2 %) não responderam.

Dessa forma, percebemos a necessidade de os profissionais buscar processos de formação continuada que lhes possibilitam melhor possibilidade de atuação na sua função, por entenderem a importância e as responsabilidades dessa atuação, pois, como sujeitos, somos responsáveis por esse lugar que ocupamos e cada um tem um papel, “[...] com a sua responsabilidade determinada [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 27).

Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 5) destaca “[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais [...]”, sendo a inovação um elemento central do próprio processo de formação, considerando a necessidade de acompanhar mudanças da sociedade e da educação (NÓVOA, 2009).

Na pós-graduação nível mestrado, temos um gestor (2,8 %) que cursou uma instituição pública, vinte e oito (80 %) afirmam não ter cursado e seis (17,2 %) não responderam. Esse dado acena que o acesso aos níveis mais elevados de formação, especialmente para os profissionais da EI, ainda se constitui como acentuada demanda no campo da formação continuada, seja pela insuficiência do número de vagas ofertadas nos Programas de Pós-Graduação, ocasionada pelo fato da existência de apenas duas universidades públicas no Estado, seja pelo fato de algumas camadas da população possuírem mais dificuldade de acesso aos níveis mais elevados de formação por diversos fatores. Entretanto, vislumbramos uma possibilidade de mudança nesse panorama, uma vez que a Lei n. 13.005/2014 apresenta como uma das suas metas:

Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50 % dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação

continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Em relação ao tempo de serviço como professor na EI, na faixa que compreende de um a cinco anos de trabalho, temos apenas um sujeito (2,8 %); na faixa de seis a dez anos de trabalho, temos seis sujeitos (17,1 %); na faixa de onze a quinze anos de trabalho, quatro sujeitos (11,4 %); de dezesseis a vinte anos, temos a maioria dos sujeitos, o que corresponde a novo (25,7 %), seguida da faixa que compreende de vinte e um a vinte e cinco anos de trabalho, na qual temos oito sujeitos (22,8 %) e da faixa de mais de vinte e cinco anos de trabalho, com um sujeito (2,8 %). Assim, observamos que a maioria dos gestores que atua na EI possui considerável tempo de serviço nessa etapa da Educação Básica, o que pode indicar que estes acompanham as mudanças ocorridas no campo que há identificação com esse trabalho. Verificamos também que o maior tempo de serviço é na EI, uma vez que, dos trinta e cinco sujeitos que participaram desta pesquisa, apenas onze (31,4 %) possuem experiência em outra etapa da Educação Básica.

Outra função exercida na EI, que aparece nos dados, é a de pedagogo, em que quatro sujeitos (11,4 %) possuem experiência como pedagogo na EI: um (2,8 %) está na faixa de três a cinco anos de tempo de trabalho, um (2,8 %) na faixa de dez a quinze anos e dois (5,7 %) na faixa que compreende de dezesseis a vinte anos de trabalho.

Referente ao tempo de serviço como gestor na EI, onze gestores (31,4 %) estão no seu primeiro ano de mandato. Cada mandato representa um período de três anos: sete gestores (20 %) estão no seu segundo mandato, onze (25,7 %) estão no seu terceiro mandato, cinco gestores (14,4 %) cumprem o seu quinto mandato, um gestor (2,8 %) está no sexto mandato e dois (5,7 %) estão cumprindo o sétimo mandato. Os dados da pesquisa de Campos (2012) também indicam que mais da metade dos gestores (53,5 %) possui menos de quatro anos de atuação na função, assim como nos dados apurados nesta pesquisa, ainda com percentuais bastante diferenciados.

Dessa forma, no cenário local, observamos que a maioria dos gestores está no seu primeiro mandato, a segunda maior parte está no terceiro mandato, como também chamamos a atenção para os casos de gestores que estão na direção por mais de cinco mandatos, de maneira que, se dividíssemos em dois grandes grupos, o percentual de diretores que atuam por mais de três mandatos seria de 48,4 %, o que representa que aproximadamente metade desses gestores apresenta uma permanência na função. Mesmo sendo nomeado com respaldo num processo democrático, com a participação da comunidade escolar, percebemos que não há uma rotatividade na função na maioria das instituições. Ainda que as leis do município pesquisado assegure o direito à reeleição até dois mandatos, observamos que, quando os gestores estão prestes a completar esse prazo, uma nova lei municipal que não restrinja a quantidade de mandatos é sancionada, contribuindo para a permanência nessas funções. Nesse panorama, Souza (2005, p. 50) explica que a:

[...] necessidade da rotatividade do quadro de direção da escola oxigena as relações políticas no interior da escola, ademais, permite o movimento constante de inter-relação entre a sala de aula e a função do diretor, isto é, a troca do diretor permite que ele retorne às atividades profissionais para as quais foi formado e concursado (docência, coordenação pedagógica) e permite que outros que atuam nessas funções ocupem o posto de diretor, construindo uma nova experiência na educação, a qual, além de importante para a escola, é muito rica para a trajetória profissional e para a formação contínua deste professor/pedagogo [...].

Assim, compreendemos que, no cenário local, avançamos em formas de escolha desse profissional, considerando a participação da comunidade escolar, mas, para além desse aspecto, precisamos pensar que o tempo de permanência nessas funções também se constitui uma premissa da gestão democrática que merece tanta relevância quanto o processo de escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados produzidos, traçamos o perfil profissional, por meio do qual observamos que o magistério é uma função exercida predominantemente pelas mulheres, na faixa etária de quarenta a cinquenta anos, de cor/etnia branca, casadas, com filhos. Possuem residência própria, moram no mesmo município onde atuam, com filiações sindicais, com renda pessoal de mais de cinco até oito salários mínimos, renda familiar de mais de oito até dez salários mínimos, sendo a renda desses profissionais superior à renda dos demais integrantes da família. São ocupantes de um até dois cargos efetivos e contam com uma gratificação pela função de gestor na composição da sua renda. A carga horária de trabalho é de oito horas diárias e quarenta horas semanais. São profissionais formados em nível superior, no Curso de Pedagogia, em instituições públicas e privadas, com pós-graduação na área da gestão, cursada em instituições privadas.

Os gestores são efetivos no cargo de professores e atuam de dezesseis a vinte anos na EI. Estão entre o primeiro e o sétimo mandato consecutivo na função, o que representa uma permanência no cargo que varia de três a vinte e um anos, considerando que a duração de cada mandato é de três anos. Esses dados evidenciam a constituição de um perfil que se assemelha aos perfis dos gestores das poucas pesquisas que envolvem os profissionais que atuam na EI; indicam que o nível de escolaridade deles tem aumentado, pois os gestores desta pesquisa, em sua maioria, possuem o nível de pós-graduação. Nesse sentido, no que se refere aos processos de formação, Venturim e Pozzatti (2012, p. 86) enfatizam que “[...] pela, e na, formação inicial e continuada, no mundo do trabalho, se constitui o professor considerando sua história de vida, sua prática, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades [...]”, o que contribui para a construção de aspectos qualitativos na atuação do profissional.

Esses dados evidenciam o reconhecimento da importância de processos de formação inicial e continuada no desenvolvimento

profissional e uma aderência crescente por parte dos profissionais a esse processo, avançando na compreensão de que “[...] a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento [...]” (NÓVOA, 2007, p. 23).

Por fim, os dados também apontam que a escolha do profissional ocupante desse cargo ocorre por meio da participação da comunidade (eleição ou consulta pública), o que é uma modalidade adotada por muitos municípios, como no caso do município onde realizamos esta pesquisa. Entretanto, o longo período de permanência no cargo não contribui para o processo de democratização e acesso à função, como um direito dos demais professores e pedagogos da instituição. Essa é uma questão a ser problematizada.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069. Acesso em: 23 out.2017.

BRASIL. **Senado Federal**. Lei n. 9394/96. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fudeb) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 1. mar. 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

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

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2015.

CAMPOS, M. M. (coord). **A gestão da educação infantil no Brasil**: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-epesquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), 9., 1998, Caxias do Sul, **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, 1998. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2015.

CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil: os processos de escolha dos dirigentes das instituições. In: CONGRESSO

IBERO-BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf. Acesso em: 18 nov. 2014.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. *In*: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; VENTURIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. *In*: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

NÓVOA, Antônio. O regresso dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 04 nov. 2016.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 11 set. 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo *et al.* **Gestão democrática da escola pública**. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação

Continuada de Professores, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. EdUFPR, 2005.

VENTURIM, Silvana; POZZATTI, Mariana; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

Integrantes das equipes gestoras de educação infantil do espírito santo: perfil pessoal e profissional

Marcela Lemos Leal Reis

INTRODUÇÃO

No contexto da legislação brasileira a Constituição Federal (BRASIL, 1988) responsabiliza o Estado pela garantia de creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) reconhece a Educação Infantil (EI) como primeira etapa da educação básica. Essas premissas legais reafirmam o direito de todos à educação, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela EI, em cooperação técnica e financeira com a União e os estados.

Assim, diante de movimentos legais e de demandas da sociedade, os municípios, com suas peculiaridades, mobilizaram seus setores para responder às premissas de garantir esse direito, articulando o planejamento e a organização da EI em meio às

complexidades do atendimento às crianças pequenas. Tal articulação, em muitos municípios, fica sob a responsabilidade de docentes que integram as equipes gestoras de EI que atuam nas secretarias municipais de educação.

Nessa esteira de construção e organização da primeira etapa, o planejamento de ações no campo da EI, configura-se como prática basilar. Em âmbito local e nacional, produções e estudos sinalizam a importância de conhecermos os movimentos que circundam o trabalho das equipes gestoras da primeira etapa da educação básica (KRAMER, 2001; NUNES, 2005; MELO; PORTO, 2003; KRAMER; NUNES, 2007; CAMPOS, 2012; FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013; CÔCO, 2013).

Nesse contexto, a pesquisa intitulada *Formação e trabalho das equipes gestoras de educação infantil*, concluída em 2015, focalizou os diálogos situados na discussão do atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade como responsabilidade mais direta da gestão pública municipal. Balizada pelo referencial teórico-metodológico bakhtiniano, tivemos, como opção metodológica, a pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com procedimento de aplicação de questionário, sustentado numa etapa inicial de observação do trabalho das equipes gestoras de EI no contexto do Espírito Santo.

O questionário¹ foi organizado em oito seções temáticas, com questões abertas e fechadas, possibilitando aos respondentes transitar entre essas seções. Com os resultados da pesquisa, enfatizamos as infinitas possibilidades dialógicas que se constituem quando nos propomos a escuta das diferentes e inúmeras vozes dos sujeitos em relação às questões envolvidas em sua atuação como integrantes das equipes gestoras de EI nas secretarias municipais de educação.

No total de setenta e oito questionários enviados, correspondentes aos municípios capixabas, quarenta e oito sujeitos

1 Optamos pela disponibilização do questionário *on-line*, visando a favorecer o contato com os sujeitos dos distintos municípios do estado.

responderam ao instrumento, abrangendo trinta e nove (50 %) municípios. Cientes de que estamos ligados como elos na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011), buscamos compreender o alcance da pesquisa para além de nossos sujeitos diretamente envolvidos, considerando que sua atuação se relaciona com as instituições de EI dos municípios, com os docentes e com as crianças. Desse modo, em relação ao total de 1.622 instituições de EI² no Espírito Santo, os participantes da pesquisa se relacionam com 1.018 (62,76 %) instituições. Quanto aos 23.761 docentes³ atuantes na EI, os sujeitos envolvidos estão relacionados com 16.829 (71 %) desses docentes na EI do Estado. No que se refere ao quantitativo total de 146.486 crianças matriculadas nessa modalidade de ensino, as trinta e nove secretarias municipais de educação, que participam por meio dos quarenta e oito participantes respondentes, estão ligadas a 99.542 (67,9 %) crianças de zero a cinco anos de idade que frequentam a primeira etapa da educação básica. Essa amplitude nos situa no contexto da EI e ressalta nossa responsividade com todo o processo da pesquisa.

Nesse mote, as seções temáticas do instrumento da pesquisa fomentam análises acerca do perfil das integrantes das equipes gestoras, de concepções no campo da EI, situando o trabalho das integrantes dessas equipes articulado ao planejamento e à avaliação, bem como à formação inicial e continuada.

De modo especial, neste capítulo de livro, que reúne os estudos vivenciados no grupo de pesquisa *Formação e Atuação de Educadores*, nossa proposta é compartilhar análises referentes ao perfil pessoal e profissional das integrantes das equipes gestoras de EI do Espírito Santo, entendendo que a constituição profissional está vinculada à

2 Conferir Inep (2014): esses dados quantitativos foram disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu).

3 O mesmo docente pode atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino, em mais de um município e em mais de uma rede escolar. Fonte: Inep, 2014.

trajetória pessoal de cada indivíduo. Assim, concordamos com Nóvoa (2007, p. 56) quando assinala que:

[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Estendemos o entendimento de Nóvoa (2007) a todos os profissionais da educação e áreas afins porque acreditamos que temos maneiras peculiares de nos posicionarmos diante das situações cotidianas e porque, como humanos, estamos envolvidos processualmente em diferentes movimentos formativos da vida, que mobilizam o ensino, a autoanálise e a autorreflexão. Assim, temos formas (in)comuns de nos relacionarmos, resultantes de vivências em eventos que nos constituem ao longo de nossa história. Esse conjunto nos compõe como autores com responsabilidades, alteridades, excedentes de visão e atos singulares.

Ao realçarmos as interações verbais que são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios, entendemos que, com as nossas singularidades, nos compomos com o outro e, nos discursos internos que nos habitam. Também somos compostos com o que materializamos como outro, que não necessariamente se configura em outro sujeito, mas que vivificamos nas interações internas, externas, abstratas, concretas de diferentes modos, como um lugar, um conhecimento específico disparado por um evento vivenciado, reflexões, ações, sensações, sentimentos, enunciados, que ecoam e que estão em constante transformação (BAKHTIN, 2009, 2011). Assim, cabe ainda salientar com Bakhtin (2009, p. 43) que “[...] todas as manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados etc.”.

Esses encontros diversos, que são constituídos de amplo auditório social e que consideramos formativos, resultam da imbricação de viveres, eventos e atos processuais e contínuos, nos quais estamos inseridos na dimensão pessoal e profissional. Nesse movimento, dispondo sobre os aspectos do perfil pessoal das integrantes das equipes gestoras de EI, dialogamos no primeiro tópico com dados indicativos de identificação e vinculação, composição familiar, questões referentes à renda e à escolaridade dos pais e irmãos. Em articulação com os diálogos e as reflexões construídas acerca do perfil pessoal das participantes da pesquisa, incluímos em nossos diálogos o perfil profissional das integrantes das equipes gestoras de EI, que compõe o nosso segundo tópico. Para essa arquitetura dialógica, trazemos os indicativos concernentes à situação funcional das participantes, apresentamos a experiência profissional e o tempo de serviço e também elucidamos as funções docentes exercidas na EI.

PERFIL PESSOAL DAS PARTICIPANTES

As características individuais que configuram o perfil pessoal das participantes evidenciam exclusividade do sexo feminino,⁴ representado por quarenta e oito (100 %) participantes. A presença unânime do gênero feminino desafia-nos quanto à inserção do gênero masculino para o investimento profissional com atuação na EI, como integrante das equipes gestoras ou mesmo como docente atuando com crianças de zero a cinco anos de idade. Num contraponto, ao analisarmos, na constituição histórica da EI, o longo período de reivindicações e lutas dos movimentos feministas, encontramos um cenário em que a inserção do gênero feminino na gestão é de destaque.

Memoramos que compor a gestão implica planejar, organizar, implementar políticas, ter visibilidade social, autonomia, liderança

4 Após a constatação de que 48 participantes (100 %) são do sexo feminino, optamos por nos referir a elas por expressões relacionadas com o gênero feminino.

ou outras características que eram atribuídas, na história do Brasil, apenas aos homens, na função de gestores. Assim, consideramos uma conquista a presença de mulheres na gestão municipal, mesmo com os fatores culturais que implicam a atuação com crianças de zero a cinco anos de idade.

Desse modo, ter em destaque a mulher na gestão e ainda conhecer a significativa importância da renda das participantes para a composição familiar visibiliza parte da conquista social, muitas vezes considerada sob o ponto de vista da fragilidade, em um país marcado cultural, social, econômica e politicamente por desigualdades, e ainda vivenciando um processo de redemocratização social.

Na apreciação desse perfil, consideramos os aspectos que passamos a expor: acerca da idade, observamos cinco diferentes décadas de nascimento e, para representá-las, dividimos em seis grupos: o primeiro com uma participante (2,08 %) mais jovem de 23 anos; o segundo com sete participantes (14,58 %) de idade entre 34 e 35 anos; o terceiro com 18 participantes (37,50 %) de idade entre 36 e 44 anos; o quarto com 12 (25 %) de idade entre 45 e 54 anos; o quinto com uma participante (2,08 %) de idade de 57 anos; o sexto e último grupo com nove participantes (18,75 %) que optaram por não mencionar a idade (NR).⁵

Ressaltamos as faixas etárias considerando sua importância para a compreensão das trajetórias pessoais e dos movimentos históricos vividos. Ao reunirmos em grupos as décadas de nascimento, observamos que dezoito participantes (37,50 %) representam os anos de 1970, seguidas de doze (25 %) identificadas com a década de 1960. A maioria das participantes, quando em idade de EI, se situa em período histórico de oferta e assistência, indicando que, no nascimento e ainda na processualidade de sua infância, a sociedade vivenciava a luta pelo reconhecimento educacional para a EI.

5 NR – Participante da pesquisa que Não Respondeu à questão apresentada no questionário.

Quando analisamos o aspecto de raça e cor, predominam as educadoras que se declaram brancas, vinte participantes (60,42 %), seguidas daquelas que se identificam como pardas, dezesseis (33,33 %), como pretas/negras, 2 (4,17 %) e como amarela, uma (2,08 %). Com referência ao estado civil do total de participantes, 32 (66,67 %) são casadas e 8 (16,67 %) são divorciadas. Quanto à maternidade, 42 (87,50 %) são mães e seis (12,50 %) ainda não o são. Sobre a quantidade de filhos, quinze participantes (31,25 %) têm um único filho, vinte e uma (43,75 %) são mães de dois filhos e seis têm entre três e quatro filhos (12,50 %). No que diz respeito à composição familiar, trinta e um (64,58 %) participantes vivem na mesma casa com seus companheiros, e oito (16,67 %) moram com os pais. Em relação à quantidade de moradores na mesma casa, 2 (4,17 %) moram sozinhas, quatro (8,33 %), com mais uma pessoa, quatorze (29,17 %) com duas pessoas, dezesseis (33,33 %) com três pessoas e doze (25 %) com mais de quatro pessoas. Dezesseis gestoras (33,33 %) têm dois irmãos e quatorze (29,17 %) têm mais de quatro. Três participantes (6,25 %) são filhas únicas.

Quanto à composição da renda pessoal, renda complementar e renda familiar total, a produção dos dados indica que, das quarenta e oito participantes da pesquisa, quarenta e seis (95,83 %) mencionaram que a forma de provimento de sua renda pessoal atual está vinculada ao exercício de suas funções em um e/ou dois cargos. A maioria, trinta e oito (79,16 %), é estatutária, e oito (16,67 %) são contratadas. Sobre a renda pessoal atual, incluindo gratificações, onze participantes (22,92 %) recebem mais de cinco e até seis salários mínimos, dezenove (39,58 %) percebem mais de três e até quatro salários mínimos, e oito (16,67 %) têm uma renda de mais de um e até dois salários mínimos.

A legislação que regulamentava o piso salarial do magistério (BRASIL, 2008) estabeleceu, para o ano de 2014, que os docentes com formação em nível médio (Magistério), que cumprem semanalmente a carga horária de quarenta horas, deveriam receber R\$

1.697,39. A lei federal (BRASIL, 2008) considera, para o cálculo desses vencimentos, a formação profissional mínima e a proporcionalidade das horas trabalhadas. Nesse contexto, observamos que o valor médio pago aos docentes integrantes das equipes gestoras de EI cumpre as prerrogativas legais. Cabe problematizar que o piso nacional para o magistério foi estabelecido para o pagamento dos profissionais com formação mínima em nível médio. No entanto, em relação aos que têm formação em nível superior, não há base de cálculo. Assim, entendemos que é preciso pautar, nas mesas de negociação pública, um piso que valorize e incentive a continuidade da formação docente.

Sobre a renda complementar, quarenta e um participantes (85,42 %) informaram que não a têm, quatro (8,33 %) dispõem de renda complementar recebendo mais de um e até seis salários mínimos. Das participantes que indicaram realizar atividades complementares, seis (12,50 %) estão atuando na educação. Dessas seis, constatamos que dois (2,08 %) estão especificamente envolvidas com a EI. Duas participantes (4,17 %) dedicam três horas diárias a essa atividade complementar e outras duas (4,17 %), trabalham oito horas diárias. Ainda, duas⁶ participantes (4,17 %) desempenham a atividade complementar há três anos.

A renda familiar total de vinte e seis participantes (54,16 %) equivale a mais de três e até seis salários mínimos, e a de dez (20,83 %), a mais de sete e até dez salários mínimos. Comparando a renda familiar total dessas vinte e seis participantes (54,16 %) com a renda pessoal atual, incluindo inclusive gratificações, constatamos que é significativa a contribuição das participantes para o orçamento familiar.

Acerca da escolaridade da família, no que tange à escolaridade dos pais, observamos que, entre pai e mãe de todas as participantes,

6 Evidenciamos que as duas participantes que informam trabalhar além de oito horas na Secretaria de Educação e com atividade complementar desempenham essa atividade em uma terceira jornada de trabalho.

aproximadamente 40 % não completaram o ensino fundamental. Também evidenciamos que as mães se destacam com maior grau de escolaridade. Três participantes que são filhas únicas (100 %) desconhecem a escolaridade do pai, duas (66,66 %) informam que as mães têm o curso fundamental incompleto e uma delas (33,33 %) disse que a mãe já concluiu o ensino médio.

Das sete participantes (100 %) que têm um único irmão, três (42,84 %) relataram que o pai concluiu o ensino médio, quatro (57,13 %) informaram que a mãe tem o ensino fundamental incompleto e duas (28,58 %) disseram que a mãe concluiu o ensino médio. Quanto à escolaridade do irmão, três (42,84 %) afirmaram que o irmão concluiu o ensino superior duas (28,58 %) esclareceram que o irmão é pós-graduado.

Oito (50 %) das dezesseis participantes que têm dois irmãos relataram que o pai tem o ensino fundamental incompleto, três (18,75 %) informaram que o pai cursou todo o ensino superior e uma (6,25 %) disse que o pai é pós-graduado. Em relação à escolaridade da mãe, oito (50 %) informaram que a mãe não concluiu o ensino médio, duas (12,50 %), que a mãe concluiu o ensino superior, e uma (6,25 %) afirmou que a mãe é pós-graduada. Observamos que a escolaridade em nível de ensino médio completo predomina entre os irmãos das participantes.

Das vinte e duas participantes que têm mais de três irmãos, treze (59,08 %) informaram que o pai e a mãe não terminaram o ensino fundamental. Entre os irmãos, a escolaridade predominante é o ensino médio e o ensino superior completos.

Dentre as inúmeras características que acessamos sobre o perfil pessoal das participantes, algumas delas reiteram percepções já captadas e outras confirmam levantamentos já realizados. Cabe realçar que a produção de dados evidencia a construção histórica do campo da EI, marcado por profissionais do gênero feminino, e nos mobiliza a considerar as tensões de natureza social e cultural (KRAMER, 2001) fortemente presentes nessa configuração.

Percebemos, ao comparar a renda pessoal atual, incluindo gratificação, com a renda familiar, que a maioria das participantes é remunerada com salários que equivalem a mais de três e até seis salários mínimos e seus vencimentos têm um peso significativo para o orçamento familiar. A maioria não configura renda complementar e atua especificamente na educação.

Quanto à escolaridade dos pais, constatamos que a maioria não concluiu o ensino fundamental. Destacamos que um pai e duas mães são pós-graduadas. A maior parte das participantes informou ter três irmãos. Levando em consideração pais e irmãos, concluímos que quanto menor é a composição familiar das participantes, maior o nível de escolaridade dos familiares.

Concernente à filiação sindical, das quarenta e oito participantes, vinte e duas (45,83 %) não são sindicalizadas. Das vinte e seis (54,16 %) sindicalizadas, duas (4,17 %) participam ativamente de todas as ações e tomadas de decisão do sindicato. Apenas cinco (10,42 %) são filiadas a partido político. Com referência à vinculação a fóruns e movimentos sociais, das vinte e quatro participantes (50 %) que afirmaram que estão envolvidas em fóruns e movimentos sociais, a maioria, treze (28,08 %), disseram que têm vinculação com o Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (Fopeies) e duas (4,17 %) com o Fórum Municipal de Educação (FME). Há ainda nove (18,75 %) filiadas a outros fóruns e movimentos sociais. Sobre a filiação sindical, metade é vinculada a algum sindicato, embora declarem não ter participação ativa, e uma minoria é filiada a partido político. Tais resultados nos impelem a considerar, por um lado, a necessidade de fortalecer os engajamentos políticos e sociais no sentido de manter as articulações com as lutas em curso e, por outro lado, reconhecer os movimentos participativos já existentes no cotidiano das docentes que atuam nas equipes de EI das Secretarias Municipais.

Na dimensão que segue, passamos a analisar o processo de constituição profissional das participantes, destacando aspectos referentes à situação funcional atual e à experiência profissional.

PERFIL PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

Pertinente à situação funcional atual, não há diferença significativa entre as participantes com um ou dois vínculos públicos. Quanto à carga horária diária de trabalho na educação, a maioria, quarenta e duas participantes (87,50 %) trabalha em torno de 5h/dia a 8 h/dia.

Ao abordar a carga horária diária de trabalho nas equipes de EI, trinta e cinco participantes (72,92 %) informaram que trabalham em torno de 5h/dia a 8 h/dia. Dessas, uma evidencia que a carga horária de trabalho das equipes é distribuída entre cinco e oito horas e afirma: “Temos profissionais que atuam em período integral e outros não” (P40). É relevante observar, nesse enunciado, que a forma de organização da carga horária de trabalho das equipes gestoras para o atendimento da EI é distinta e indica movimentos próprios de cada município.

Identificamos, a partir do enunciado de duas participantes (4,17 %), a ausência de discriminação a respeito da carga horária que cumprem nas equipes de EI, indicando uma complexidade na dinâmica de trabalho dentro das equipes gestoras. Ao analisar os enunciados “Não consigo especificar, pois atuo em outras funções na SMED” (P26) e “Não tenho como separar” (P32), percebemos um acúmulo de tarefas que não necessariamente se referem à EI, o que, provavelmente, sobrecarrega as equipes que muitas vezes são compostas de poucos integrantes. Se, por um lado, as dinâmicas muito peculiares de organização das equipes nos falam sobre uma demanda de crescimento no atendimento ligada à expansão da EI nos últimos anos, por outro, também nos indagam sobre o reconhecimento da importância da EI e, conseqüentemente, da estrutura necessária para subsidiar esse atendimento, inclusive da própria gestão.

Pareada a essa questão, no campo destinado a inclusões sobre a situação funcional, das 48 participantes (100 %), 12 (25 %) contribuem com seus dizeres, auxiliando nossas análises. Para esse momento, selecionamos três enunciados. O primeiro aborda a sobrecarga de

trabalho e as múltiplas funções que as integrantes das equipes acabam desempenhando: “Na Secretaria assumimos diversas funções” (P14). Os outros dois enunciados falam sobre a carga horária que as participantes cumprem nas equipes de EI, que é a mesma (P26 e P32), e sobre as dificuldades que a princípio experimentam para especificar suas horas de trabalho.

Essas, nesse outro campo, ainda não indicam em horas a carga horária sobre a qual indagamos, mas nos dão indícios de que compreendem sua atuação como um conjunto de ações voltadas para a educação, não estabelecendo prioridades em suas responsabilidades, pois consideram que todas as funções em que estão envolvidas são importantes. Notamos também nos enunciados uma compreensão panorâmica de ações por parte das participantes:

Atuo na Secretaria como coordenadora da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, e também do Pnaic e PME, além de acompanhar pedagogicamente, com planejamento e afins, sete escolas do campo no segmento da EI. Sempre que há necessidade, as colegas me ajudam e vice-versa (P26).

Aposentei em maio de 2014 como professora na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Sou efetiva como professora na Rede Municipal de [identificação], mas estou localizada na Seme, responsável pela EI, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e apoio a escolas do campo (P32).

Reiteramos que as participantes não estabelecem diferenciação entre as funções que desempenham, naturalizando esse fazer, o que evidencia o imbricamento de demandas que se acumulam por atuarem em mais de uma etapa da educação, indicando, ainda, que a formação de uma equipe especificamente para o planejamento e acompanhamento da EI, dentro das Secretarias de Educação, se encontra em processo de construção e reconhecimento de sua importância,

sobretudo, de sua especificidade. Isso requer da equipe gestora uma consciência política e epistemológica do lugar que a EI ocupa na educação básica, de sua importância, da seriedade e complexidade de sua organização. Problematizamos que o esfacelamento das atribuições das integrantes das equipes dificulta o envolvimento e pertencimento à etapa, o que gera a necessidade de nos aprofundarmos nas questões particulares relativas à EI.

Ao nomearem o cargo que ocupam atualmente, vinte participantes (41,67 %) informaram que são exclusivas da EI e vinte e oito (58,33 %) disseram que estão envolvidas com outras equipes/setores/funções que compõem a Secretaria de Educação. No que tange à generalização e à pulverização do trabalho da EI, a configuração dos dados cotejados relativos aos enunciados das participantes fortalece ainda mais a naturalização, podendo acarretar a precarização desse trabalho, pois são movimentos que indicam a soma de demandas e não possibilitam a priorização e o envolvimento integral das equipes gestoras com funções específicas da EI.

Em relação à experiência profissional e considerando o ano de ingresso das participantes na educação, reunimos os dados em décadas, no intuito de conhecer o movimento histórico da EI vivenciado no instante de entrada na educação. Foi possível identificar que uma maioria de trinta e dois participantes (66,67 %) ingressou na profissão na década de 1990 e entre 2000 a 2008, momento marcado pela defesa do dever do Estado de garantir o direito da criança à educação (BRASIL, 1988) e pela homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que reiterou e considerou a EI como a primeira etapa da educação básica. Logo, nossas participantes vivenciaram o reconhecimento do trabalho pedagógico e uma dimensão ampliada no sistema educacional para atender às especificidades do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2005). É ainda relevante considerar que a maioria delas, na ocorrência da transição do atendimento das crianças da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação, estava vinculada à educação.

A maior parte, seis participantes (12,50 %), informou que ingressou na educação no período de 2009 a 2014. Elencamos, como marco de importante relevância desse período, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), que apresentaram dois eixos centrais, interação e brincadeiras, para a implementação de uma proposta curricular que contemple as especificidades das crianças, a partir de um conjunto de práticas articuladas às experiências e aos saberes que elas trazem com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2009).

A maioria constitui suas relações de ingresso paralelas aos movimentos de luta pelo direito à educação das crianças nas décadas de 1990 e no período de 2000 a 2008. Desse modo, podemos dizer que as integrantes ingressaram na profissão no momento histórico de lutas e de atendimento marcado exclusivamente pelo assistencialismo às crianças realizado naquele momento. Os movimentos vivenciados, além de constituírem momentos formativos que ampliam e revogam, em cada profissional, conceitos que fundamentam a EI, também se constituem em desafio na compreensão dos princípios e premissas dessa etapa primeira etapa da educação.

A respeito do tempo total que dedicam à Secretaria de Educação, duas participantes (4,17 %) informaram que aí atuam há menos de um ano, treze (27,08 %), há mais de sete anos, e trinta e três (68,75 %), entre um e seis anos. O menor tempo de trabalho na Secretaria de Educação caracteriza-se por serem profissionais contratadas, e o maior tempo por serem estatutárias, conforme já apresentado no perfil pessoal.

Sobre os anos de atuação na Secretaria de Educação, o seguinte enunciado evidencia a presença de intervalos e movimentos desse exercício na gestão: “Trabalhei de 2005 a 2008. Depois teve eleição e saí, só consegui voltar agora, em 2013 e 2014, depois da eleição. Outra gestão...” (P16). Esclarecendo a situação, informamos que

esse enunciado apresenta similitudes com o de outras participantes que podem justificar a ocorrência de intervalos, devido à mudança da gestão municipal e ao processo de eleições, ao direito de remoção em que o profissional busca melhores condições para sua atuação, ao ingresso a partir de concursos públicos e ao direito profissional anual de lotação provisória que atende interesses pessoais de cada um (CÔCO, 2012).

O enunciado a seguir, “[...] 2009, 2010, 2011 e 2014. Esses anos são em Secretarias diferentes” (P31), evidencia que os intervalos dessa atuação nas equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação são variáveis, representados por quatro, dois, três, um ano e até meses. Esse movimento tem sido comumente caracterizado como uma situação de rotatividade profissional (CÔCO, 2012), presente também entre os docentes da EI que participam da pesquisa *Trabalho Docente no Espírito Santo* (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Essa ocorrência entre os docentes atuantes na Secretaria de Educação, além de gerar desafios para a constituição de princípios comuns a uma coletividade educativa, indica a descontinuidade do trabalho desenvolvido pela gestão responsável em implementar políticas públicas para o desenvolvimento educacional municipal (CÔCO, 2012):

Fiquei na SMEC em 2004 apenas alguns meses até ser lotada como supervisora no CMEI. Depois trabalhei, em 2008, no CMEI com extensão na SMEC. Em 2009, 2010, 2011 e 2012, fiquei lotada provisoriamente na SMEC. Em 201,3 retornei para o CMEI e, em 2014, removi minha cadeira para a SMEC (P50).

Ao abordar as funções docentes, buscamos conhecer as vivências acumuladas com o conjunto do trabalho na EI, entendendo que as experiências progressas podem carrear informações aos desafios ao trabalho ora em exercício. Assim, apuramos dados quanto a experiências no trabalho com as crianças e com a gestão pedagógica, considerando as faixas da creche e da pré-escola.

Como auxiliar o trabalho de professores, quatro participantes (8,33 %) informaram que exercem essa atividade. A nomenclatura usual para o exercício dessa função é assistente de sala de aula. Uma participante (2,08 %) disse que exerceu essa função há mais tempo, três anos, e duas (4,17 %), há menos de um ano. Quanto à faixa etária das crianças com quem lidam, duas (4,17 %) trabalham com crianças de zero a três anos, e as outras duas (4,17 %), com crianças de quatro a seis anos, respectivamente, creche e pré-escola.

Vinte e sete participantes (56,25 %) disseram que já atuaram como regentes de classe. Ao se referirem ao tempo de trabalho nessa função, duas (4,17 %) mencionaram que foi por menos de um ano, oito (16,67 %), por um a três anos e cinco (10,42 %) afirmaram que foi por treze a quinze anos. Destacamos que treze participantes (27,08 %) atuaram em creche e em pré-escola. Onze (22,92 %) afirmaram ter desempenhado a função de diretor escolar. Seis (12,50 %) disseram que exerceram essa função por um a três anos, e três (6,25 %), por quatro a seis anos. Seis participantes (12,50 %) destacaram que trabalharam na pré-escola, e apenas três (6,25 %), na creche e na pré-escola.

Confirmando a atuação na gestão de instituições de EI, trinta e três participantes (68,75 %) declararam que já exerceram a função pedagógica ou a administrativa, enquanto uma (2,08 %) evidenciou que desempenhou ambas as funções, referindo-se a essas duas áreas. Três participantes (6,25 %) mencionaram que trabalharam como supervisoras e vinte e sete (56,25 %) informaram ter exercido especificamente a função de pedagoga. Como pedagogas, treze (27,08 %) dizem ter trabalhado por um a três anos, e cinco (10,42 %), por quatro a seis anos. As que têm menos de um ano de atuação estão representadas por quatro participantes (8,33 %). Vinte e uma (43,75 %) confirmam ter atuado em instituições que atendiam crianças na faixa etária de creche e de pré-escola. Assim, constatamos que as integrantes das equipes, de diferentes modos, vivenciam o cotidiano da EI. Do lugar de onde olhamos, acreditamos que o contexto de vivência contribui

para a compreensão dos processos, conceitos, políticas públicas e seus modos de implementação, como afirma Bakhtin (1988, p. 21):

Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio.

Entendemos que os contextos e encontros vivenciados no cotidiano da EI com os sujeitos que produzem o trabalho constroem concepções e intenções que constituem um *corpus* orientador desse trabalho. Reconhecemos também que os desafios atuais postos à organização e construção da EI evocam e mobilizam uma construção acerca da orientação e gestão dessa etapa da educação.

Entre as participantes, 30 (62,50 %) comentam que já desempenharam a função de coordenadora da equipe de EI na gestão da Secretaria de Educação, com vinte e oito (58,33 %) atuando em creche e pré-escola. Sobre o tempo de atuação, dezoito participantes (37,50 %) mencionaram que estiveram na função por um período de um a três anos, sete (14,58 %), por quatro a seis anos, e três (6,25 %), por um ano apenas. Os anos de atuação são intercalados por períodos de administração sucessiva de governo, conforme identificamos nas respostas de quinze participantes (31,25 %) e no diálogo com a pesquisa *A gestão da Educação Infantil no Brasil* realizada por Campos (2012). Podemos deduzir que esses intervalos são configurados porque muitas vezes o cargo de gestão é comissionado, ou seja, de transição/controlado do governo, o que implica mudanças da coordenação gestora sempre que outro secretário assume esse cargo. Esse movimento contribui para constantes reestruturações das equipes.

Ao confrontarmos os intervalos da produção de dados com o tempo total de atuação na Secretaria de Educação, identificamos mais uma vez a rotatividade profissional que Còco (2012) evidencia na

pesquisa *Trabalho docente no Espírito Santo*, além de uma presentificação dessa rotatividade profissional na coordenação da equipe gestora de EI. Nesse sentido, por entender que a realidade educacional é dinâmica e complexa, não sendo possível prever em âmbito central todos os processos e ações necessárias para seu desenvolvimento, a função do gestor educacional compõe um processo dinâmico, contínuo e global (LUCK, 2014). Assim, reiteramos que os movimentos intercalados resultam no desafio do trabalho docente realizado pela coordenação da equipe gestora de EI e na descontinuidade das políticas entre diferentes administrações (KRAMER *et al.*, 2005).

Entre as participantes, quarenta (83,33 %), bem mais da metade, mencionaram que ocuparam a função de gestão da Secretaria de Educação como integrantes das equipes de EI. Em relação ao tempo de atuação, quatro (8,33 %) disseram que exerceram sua função por menos de um ano, vinte (41,67 %), de um a três anos, 10 (20,83 %), de quatro a seis anos, e três (6,25 %), de dez a doze anos. Segundo afirmaram vinte e oito participantes (58,33 %), o exercício na gestão, como integrantes das equipes ocorreu sem intervalo e o ingresso se deu em anos posteriores à eleição municipal ou na bianuidade de Governo, o que pode explicar a “continuidade” do trabalho das equipes e a reorganização da “casa” pelo município. Em outra perspectiva, dez participantes (20,83 %) estão situadas em anos de governos municipais passados e registram um movimento na contramão do que apresentamos, pois quase não há, nos anos informados, intervalos de tempo na atuação, além das três (6,25 %) que identificamos. Salientamos que trinta e seis participantes (75 %) atuaram na gestão da Secretaria de Educação com creche e pré-escola, o que sugere um trabalho de equipe gestora processual e contínuo no trato das faixas etárias e não caracteriza ruptura referente aos agrupamentos de idade. Sobre o tempo atual de atuação nas equipes de EI, seis participantes (12,50 %) estão na função há menos de um ano, vinte (41,67 %), de um a três anos e cinco (10,42 %), de dez a doze anos.

Por compreender as transformações vivenciadas ao longo da trajetória de cada docente, muitas pesquisas estão debruçadas em estudos sobre os ciclos profissionais. Desse modo, ressaltamos que o tempo de atuação das participantes, nas diferentes funções apresentadas, cobre um período de um a três anos.

Essa constatação nos leva a refletir sobre o tipo de desenvolvimento da carreira do professor e as etapas básicas da entrada na carreira, dialogando com os estudos de Huberman (2007). O autor indica o marco temporal de um a três anos de docência como a fase de sobrevivência, descoberta, exploração e estabilização, que pode ser sereno ou amargo (HUBERMAN, 2007). Nesse sentido, entendemos que, mesmo não sendo principiantes na carreira, as participantes estão no exercício inicial da função nas equipes de EI, vivenciando os desafios dessa atuação, permitindo indagar sobre possíveis semelhanças ou distinções dos desafios associados à inserção nas etapas básicas de início da carreira indicadas por Huberman (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as questões abordadas neste artigo, buscamos uma aproximação da constituição pessoal e profissional das docentes que integram as equipes gestoras de EI no Espírito Santo. Com aporte do referencial bakhtiniano, focalizamos aspectos que demarcam as características dessas docentes em termos de semelhanças e singularidades. Assim, os enunciados nos possibilitam compreender a configuração das equipes gestoras de EI considerando a pessoa, o profissional e as relações que constituem a execução do trabalho que descortinam os desafios dessa ação.

Conhecendo o perfil pessoal das participantes, podemos perceber que há exclusividade do sexo feminino entre todas as equipes gestoras de EI e que a maioria se declara branca, casada e mãe de único filho. A metade das participantes tem filiação sindical, mas não participa ativamente, e a minoria possui filiação partidária. Também a metade

diz ter vinculação em fóruns e movimentos sociais e menos de 30 % destacam participação no Fopeies. Ainda que tímido, percebemos uma característica de engajamento das profissionais da EI. Engajamento que sobrepuja as dificuldades, encarando-as como desafios que se põem em meio ao percurso de constituição da EI. Desse modo, há uma postura de fortalecimento, o que nos faz compreender o engajamento como uma característica positiva.

Acerca da renda pessoal, o vencimento das integrantes tem um peso significativo para o orçamento familiar e a maioria atua especificadamente na educação. Esse dado permite destacar o valor social do trabalho docente nos contextos pesquisados, provavelmente fortalecendo uma ideia positiva da identidade profissional das docentes.

Com base nos enunciados das participantes, podemos dizer que a EI está situada entre outras temáticas e é pouco visibilizada. Ao situar o perfil profissional associado ao tempo de serviço e às funções desempenhadas, percebemos que as dinâmicas do trabalho das integrantes das equipes gestoras de EI se acumulam e crescem no detalhamento das atividades em que estão envolvidas. Nessa observação, conseguimos compreender a circularidade com que a formação e a atuação das participantes se mobilizam. O trabalho das equipes parece necessitar de dedicação exclusiva às demandas da EI e, diante das tarefas que desempenham, há sobrecarga de trabalho em razão das múltiplas funções que exercem, pois compreendem o exercício de sua atuação como um conjunto de ações voltadas ao trabalho de toda a educação.

Nessa composição em que pontuamos o perfil pessoal e profissional das equipes gestoras de EI, destacamos que a análise dos dados produzidos anuncia a necessidade de investimentos em ações formativas que focalizem as especificidades da atuação das equipes gestoras de EI e a garantia de atuação direcionada a essa etapa, de forma a não acumular ou sobrepor outras responsabilidades, mantendo a articulação com outras etapas e ações associadas ao trabalho da gestão da EI.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 7 jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 3 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília – DF: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos_vinculados&iid=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article. Acesso em: 4 mar. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. **A gestão da educação infantil no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA; F. V. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

FERNANDES; Fabiana Silva; GIMENNES; Nelson Simão; CAMPOS, Maria Malta. Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 61-78, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42821>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

HUBERMAN, Marcelo. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 01 abr. 2015.

KRAMER, Sônia. (Coord.). **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. (Relatório de pesquisa).

KRAMER, Sônia. et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil. *In: KRAMER, S. Profissionais da educação infantil: gestão e formação*, São Paulo: Ática, 2005. p. 38-54.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Rezende Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, [S.I.], v. 37, n. 131, p. 423-453, maio.-ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

MELLO, Maria. Lucia. de Souza.; PORTO, Cristina. Laclette. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de Secretarias Municipais de Educação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26., Caxambu, 2003. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:a6sH2dbM83AJ:26reuniao>.

anped.org.br/trabalhos/marialuciadesouzaemello.rtf+&cd=1&hl=p-t-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 10 set. 2013.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores.** *In:* Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia (org.). CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa: MEDGRH, 2007.

NUNES, Maria. Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro:** um estudo das estratégias municipais de atendimento. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Educação infantil do campo e formação dos educadores que atuam em assentamentos de reforma agrária

Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira

Ao evidenciarmos a formação dos educadores¹ atuantes em assentamentos de Reforma Agrária, primeiramente devemos historicizar os percursos em que a Educação do Campo (EC) tem sido gestada. Apesar de ainda muito recente, a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), ocorrido no ano de 1997, as pautas do campo vêm sendo tematizadas e ganhando

1 Neste artigo, adotamos a expressão educadores usada pelos movimentos sociais no contexto pesquisado. Cabe observar que o uso dessa expressão não está dissociado dos pressupostos legais, que exigem certificação para atuação (conclusão da formação inicial), valorização e reconhecimento profissional (BRASIL, 2015).

espaço nas discussões e nas políticas públicas. Assim, ao longo desse percurso histórico, a EC vem se concretizando a partir:

[...] das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. [...] fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública (CALDART, 2012, p. 259).

Nessa pauta, a EC, reconhecida como política pública (FONEC, 2012), vem aos poucos ganhando materialidade e visibilidade no contexto educacional. Nesse escopo:

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).

Na educação rural, “As pessoas não eram consideradas protagonistas [...]” uma vez que tínhamos uma “[...] educação pensada *para* e não *com* os sujeitos do campo” (VIEIRA; CÔCO, 2016, p. 100).

Assim, compreendemos a necessidade de evidenciar esses sujeitos, bem como reafirmar uma concepção de educação que agrega as histórias de vida, resistência e permanência das pessoas nesse território.

Nesse sentido, defendemos a EC no contexto das lutas dos movimentos sociais, numa perspectiva em que a escola seja também

[...] objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo [...] 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. 262, grifos nossos).

Nesta pauta, e a partir da pesquisa que objetivou compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da educação infantil (EI) que atuam em assentamentos² para este artigo, buscamos, na dialogia com esses interlocutores, por meio da observação participante (AMORIM, 2003) em dois encontros organizados pelo setor de educação do MST (em 2014 e 2015), evidenciar quem são os educadores que atuam nesses territórios (FERNANDES, 1999) e as contribuições do Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária na prática pedagógica. Assim:

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).

2 Conferir em Vieira (2016) sobre os dados decorrentes deste artigo integram a pesquisa defendida no PPGE/Ufes no Curso de Mestrado em Educação, com a seguinte temática: Educação Infantil do Campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos.

Importante informar que, por meio de questionário próprio, captamos algumas informações acerca do perfil dos educadores. Aqui apresentamos os dados desagregados na perspectiva de aproximação e conhecimento dos fazedores da educação do campo em assentamentos coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) num Estado da Região Sudeste. Como sujeitos participantes da pesquisa, conversamos, por meio do questionário, com noventa e oito educadores.

Assim, movida na “[...] relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica [...] numa relação entre texto e contexto” (FREITAS, 2003, p. 28-29), tivemos a possibilidade de compartilhar novos enunciados e significados a partir do contato e da relação com os sujeitos que atuam na educação em contexto de assentamentos de Reforma Agrária.

Com essas interlocuções, compreendemos, com Bakhtin (2011, p. 127), que:

O diálogo, no sentido restrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é 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.

Nas comunicações possíveis e a partir do nosso excedente de visão (BAHTIN, 2011, 2014), passamos a apresentação da arquitetura deste texto, em que, num primeiro movimento, apresentamos o perfil dos sujeitos que atuam em assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST no Estado pesquisado, com vistas a perquirir um perfil de educadores atuantes na educação básica. Num segundo movimento, apresentamos as pautas discutidas no Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (em 2014 e 2015), registradas em diário de campo (DC), bem como os enunciados dos

sujeitos atuantes na Educação Infantil do Campo (EIC) quando destacam os desafios e conquistas em trabalhar nessa etapa da educação básica. Num terceiro movimento, apresentamos as considerações finais a este estudo, como possibilidade de reconhecer a importância e a emergência da pauta que visibilize os sujeitos fazedores da educação do campo, compreendendo a importância e a necessidade de uma formação específica.

OS EDUCADORES QUE ATUAM EM ASSENTAMENTOS NO CONTEXTO PESQUISADO

Para uma melhor compreensão do território assentamento, é importante salientar que estes não são “[...] apenas uma unidade de produção, mas também um núcleo social [...], um centro de convivência, onde realizam sonhos, se criam filhos [...]” (MORISSAWA, 2001, p. 227). Os assentamentos 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. Assim, “[...] 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). É um território social, onde são constituídas muitas histórias, de vida e de resistência, conforme concebem Pizetta e Souza (2005, p. 73-74):

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 [...].

Nessa concretude, ao conquistar a terra, os assentados logo anseiam pela escola, tendo a compreensão de que:

[...] 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, grifos nossos).

Com esse entendimento, e compreendendo a importância dos sujeitos envolvidos no processo educativo que permeia esse território específico, apresentamos quem são os sujeitos coletivos que atuam nos assentamentos coordenados pelo MST, a partir dos enunciados advindos dos dois encontros estaduais dos quais participamos (em 2014 e 2015). Por meio de instrumento próprio, captamos os enunciados aqui apresentados.

Participaram da pesquisa 98 educadores (destes, 14 atuam na EIC). Identificaram-se quanto ao gênero como masculino 24 e feminino 69. Cinco participantes não responderam a essa questão. Assim, podemos afirmar que a maioria dos educadores atuantes em assentamentos no contexto pesquisado é do sexo feminino. No que concerne à faixa etária, a totalidade dos sujeitos tem entre 26 e 52 anos de idade.

Quando apuramos os dados acerca da escolaridade na educação básica, em relação à EI excluindo os que não responderam a essa questão (30), evidencia-se que a maioria não teve acesso a essa etapa da educação básica (39) e que o acesso à rede pública se mostrou restrito a um grupo menor (29). Os dados demonstram que, provavelmente, aqueles que não responderam a esse item podem não ter tido acesso ou não frequentado a EI (VIEIRA, 2016, p. 106). Nessa questão, corroboramos o pensamento de Kramer (2003, p. 97), ao afirmar que:

Entre nós, o reconhecimento das crianças como cidadãs 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 configuraram como avanços legais importantes, mas não se tornaram ainda realidade.

Assim, ainda que as legislações aos poucos demarquem o direito das crianças à educação, esse atendimento se dá de forma reduzida, especificamente no que concerne às crianças do campo (CÔCO, 2011), conforme demonstrado nos dados que expressam que os educadores atuantes também podem não ter tido “acesso” a essa etapa da educação básica. Nesse escopo, enfatizamos que “[...] 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. 149), o que se evidenciou nas memórias dos educadores ao observarmos os dados apresentados.

Nesta pauta, é de suma importância demarcar o direito à educação infantil que, a partir da Lei de Diretrizes e Base a Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a reconhece e a assegura 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. 29).

Na continuidade de apresentação do acesso à educação básica, destacamos que, no que concerne ao ensino fundamental (EF), tiveram acesso à rede pública 75 educadores; à rede privada, 2; e 21 sujeitos não responderam à questão. Destacamos, portanto, nesta etapa, uma efetiva inserção na rede pública de ensino.

Em relação ao ensino médio (EM), 66 frequentaram essa etapa da educação em escola pública; 7 na rede privada; e 29 optaram por não responder à questão. Aqui, evidenciamos que quatro educadores fizeram mais de um curso no ensino médio.

Os sujeitos que atuam em assentamentos, em sua grande maioria, cursaram a educação básica no sistema público de ensino. Nesse

mote, perquirindo a trajetória inicial, observamos a composição dos cursos superiores demarcando as escolhas ou o acesso quanto a essa etapa da educação bem como aos processos formativos.

Considerando os que assinalaram essa opção, temos um número de 35 que cursaram o ensino superior (ES) em instituição pública e 31 em instituição privada. No que concerne ao tipo de curso, 16 assinalaram que fizeram o curso superior semipresencial; 13 em curso a distância; e 3 o curso presencial. Nessas opções assinaladas, temos alguns educadores que marcaram mais de um curso superior.

Em relação aos cursos realizados na formação inicial, considerando os que assinalaram essa questão, percebemos que a maioria tem relação com a educação: 38 cursaram Pedagogia e 19 o Curso Pedagogia da Terra, seguidos por outros cursos em que 9 cursaram matemática, 7 letras, 4 educação do campo, seguidos de 3 em geografia, 3 em ciências biológicas e artes, 2 em história, 2 cursando pedagogia e 1 tecnólogo, 1 educação física e 1 cursando administração.

Com esses dados, podemos afirmar que, em sua maioria, são educadores que estão no campo exercendo a profissão com a titulação mínima exigida, conforme a legislação em vigência:

Art. 62.º 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).

Nessa pauta, no que se refere às habilitações, dos 66 respondentes a essa questão, 38 educadores destacaram que estão habilitados para atuar no Ensino Fundamental, seguidos de 13 em Matemática, 6 na Educação Infantil, 4 em Língua Portuguesa, 1 em Ciências Naturais, 1 em Supervisão, 1 em Artes, 1 em Educação Física e 1 em História.

Esses dados corroboram a afirmativa de que os educadores atuantes nos assentamentos coordenados pelo MST no contexto pesquisado agregam um conjunto que teve acesso à educação básica em sua grande maioria na rede pública, ainda que poucos tivessem acesso à EI no início da trajetória de escolarização. Esses enunciados nos ajudam a compreender os percursos em torno da trajetória educacional desses sujeitos. Nesse sentido, percebemos que, “[...] 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), materializando trajetórias que compõem percursos de vida e de profissionalidade.

Os dados acerca da pós-graduação (ainda que um grande número de educadores não respondesse a essa questão) demonstram que a maioria realizou esses cursos em instituições privadas, 37 educadores; e 12 em instituições públicas. Nessa totalidade, 42 assinalaram que possuem especialização e 1 tem mestrado. Também registramos 14 educadores que não possuem pós-graduação.

Quando identificamos as áreas temáticas em que esses cursos foram realizados, constatamos: Gestão/Administração com 15 marcações, Pedagogia Geral com 24 marcações, Pedagógica para a Educação Infantil com 2 marcações e Questão Agrária com 1 marcação. De forma diferente dos dados demonstrados acerca da trajetória de formação, na pós-graduação há uma maior inserção em instituições privadas.

Nessa pauta, destacamos que os educadores atuantes em contexto de assentamentos possuem formação pedagógica para essa prática, demarcando também uma trajetória de sujeitos que, ao longo do percurso formativo, possuem alguma relação com a educação e com o campo. Nesse escopo, esses perfis nos ajudam a compreender que a educação atrelada ao campo:

[...] 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).

Para compreender as diversas relações concebidas no território assentamento, é imprescindível uma formação alicerçada na materialidade da vida da comunidade, nas lutas concretas efetivadas diariamente pelas famílias, pelo movimento social, por uma educação que garanta as especificidades dos sujeitos camponeses (VIEIRA; CÔCO, 2018).

Nessa concretude, é importante destacar os desafios e conquistas de atuação nesse território, espaço em que se dão as articulações, as vivências do dia a dia, na voz dos sujeitos que atuam com as crianças pequenas na EIC, considerando a especificidade e o direito delas à educação (BRASIL, 1996, 2009).

Assim, passamos ao segundo movimento com este artigo afirmando que “[...] eu me escuto no outro, com os outros [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 156) e, nessa escuta atenta, dialógica, trazemos os enunciados registrados nas memórias, nas lembranças e no diário de campo (DC), a partir da observação nos espaços e tempos dos encontros de formação dos educadores e especificamente no que concerne aos dados apresentados acerca dos desafios e conquistas de atuar em assentamentos de Reforma Agrária, na visão dos atuantes na EIC.

DESAFIOS E CONQUISTAS NA ATUAÇÃO EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: O QUE DIZEM OS EDUCADORES DA EI

Ao perspectivarmos compreender os espaços e tempos em que se dão os processos formativos dos educadores que atuam em assentamentos, entendemos que, para além de apresentar a trajetória educacional desses sujeitos, é importante destacar as formações ao longo da vida,

que vão constituindo a profissionalidade docente (VIEIRA; CÔCO, 2017). Durante os dois anos que acompanhamos os encontros estaduais de educadores e educadoras da Reforma Agrária, registramos em DC as temáticas discutidas nesses espaços, mostrando o engajamento com as questões que tematizam o campo e sua gente. No ano de 2014, percebemos as seguintes temáticas:

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 (VIEIRA, 2016, p. 119).

Ao retornarmos no ano seguinte (2015), também registramos as temáticas discutidas pelos participantes:

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 (VIEIRA, 2016, p. 119).

Ao elencarmos essas temáticas, percebemos a sua relação com as especificidades das pautas do campo e dos sujeitos, em que “[...] produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos” (ARROYO, 2013, p. 117). Os temas discutidos nesses encontros são, portanto,

[...] carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de histórias. As ações do outro, os dizeres do outro, prenhes 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).

São temas que ressoam nas pautas que pulsam no campo e que estão sendo discutidas por todo o Movimento ao longo dos seus trinta e três anos de luta e resistência. Os educadores são convidados “[...] a sair das grades curriculares e dos quintais de suas disciplinas e abrir-se à pluralidade de experiências, de indagações e de conhecimentos [...]” (ARROYO, 2013, p. 118). Assim, vimos que educação e luta pela terra estão associadas 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), conforme destacado no DC:

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 (VIEIRA, 2016, p. 119).

Assim, o MST tem afirmado 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 ‘experencial’), 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).

Nesse escopo, a partir da observação e participação nos encontros organizados pelo Setor de Educação do MST no Estado pesquisado, podemos considerar que são espaços em que os educadores trocam experiências, discutem temas relacionados com a realidade agrária, econômica e educacional. As pautas discutidas por esse coletivo demonstram que a formação está atrelada à vida, ao dia a dia da sala de aula, que não se expressa somente pelas quatro paredes, mas na vida, na luta, nas belezas e nas dificuldades de atuar na Educação do Campo.

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, mas também não podemos deixar de pautar a necessidade e a responsabilidade do Poder Público na garantia da formação dos educadores atuantes nos territórios campestres conforme prescrito nas legislações (VIEIRA, 2016).

Os espaços e tempos de formação dos sujeitos do campo “[...] são ecos de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los [...]” (ARROYO, 2013, p. 29). Nessa direção, “[...] 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, p. 79).

Nesses espaços de formação coletiva, também aprendemos e refletimos 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, p. 159).

Nesse contexto, e diante do protagonismo dos educadores do campo com a educação, aprendemos com Bakhtin (2011, p. 118) 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”. Desse modo, a partir dos enunciados dos educadores, vemos que “[...] restaurar o espaço do sentido significa, portanto, devolver ao sujeito não apenas seu discurso, mas a autoria de sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 52).

Nesse sentido, ocupando o lugar de sujeito participante que ouve, discute, problematiza junto com os sujeitos educadores e na possibilidade de trocar experiências, as palavras, os gestos, os modos de comunicabilidades possíveis, apresentamos os enunciados advindos por meio de instrumento próprio, em que onze dos quatorze educadores atuantes com as crianças pequenas elencaram os desafios e as conquistas em trabalhar em assentamentos de Reforma Agrária e/ou numa escola do campo, destacados no Quadro 1.

Quadro 1: Desafios e conquistas em trabalhar numa escola do campo/de assentamento

INDIQUE OS MAIORES DESAFIOS E CONQUISTAS EM TRABALHAR NUMA ESCOLA DO CAMPO/DE ASSENTAMENTO	
DESAFIOS	CONQUISTAS
1- Construção de um local próprio para a educação infantil, onde as crianças possam ser mais felizes e gozar do que é seu por direito	1- Abertura de uma sala de educação infantil dentro do próprio assentamento
2- Acredito que o maior desafio seja dar conta de atender às exigências da SRE e fazer uma educação diferenciada, baseada na realidade do campo	2- Uma maior participação das famílias; manter as atividades culturais anuais na escola juntamente com a comunidade; CD dos Sem Terrinha
3- Material didático; acompanhamento pedagógico; maior tempo destinado ao planejamento; inserir a Educação Física e Arte com professores diferentes	3- Prédios; educadores

INDIQUE OS MAIORES DESAFIOS E CONQUISTAS EM TRABALHAR NUMA ESCOLA DO CAMPO/DE ASSENTAMENTO	
DESAFIOS	CONQUISTAS
4- Minha realidade com a do assentamento; conhecimento do modo de trabalho/vida/relacionamento	4- Coletividade, desenvolvimento de trabalho, desafios, conhecimentos
5- Construir um currículo da Educação Infantil do MST	5- Construção da sala da educação infantil
6- Trabalhar numa perspectiva transformando o tradicional para a realidade dos educandos, fazendo uma educação camponesa	6- Formação dos educadores na educação do campo; resistência na educação diferenciada
7- Trabalhar a pedagogia da Reforma Agrária, uma perspectiva transformadora dentro do sistema tradicional é um desafio das escolas de assentamento	7- Formação de educadores com princípios da educação do campo, assentamento; persistência numa educação transformadora
8- Trabalhar a pedagogia libertadora dentro de uma estrutura fechada	8- Tempo de serviço; formação política e pedagógica através do movimento social
9- Infraestrutura insuficiente e precária; o CMEI é uma sala anexa a um CMEI do distrito vizinho, e na maioria das vezes, desconsidera as especificidades das escolas do campo/assentamento	9- Trabalhar com uma proposta de educação específica, com elementos da pedagogia do MST; envolvimento das famílias com a vida da escola
10- Gestão democrática e descentralizada do sistema hierárquico de ensino/Secretaria de Educação; Estrutura física e recursos humanos	10- Pertencimento dos envolvidos no processo; educação própria para o povo Sem Terra; formação integral do ser humano
11- Distância; autoestima e pertença	11- Materiais esportivos; recursos; alimentação; transporte

Fonte: Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira

Nesse escopo, a infraestrutura aparece como um dos desafios a serem alcançados para um melhor atendimento às crianças do campo, bem como uma educação que garanta as especificidades dos sujeitos; a falta de conhecimento da realidade do campo; a necessidade de construção de um currículo próprio para as crianças Sem Terra; a distância do local de trabalho e a falta de pertença à organização.

Os educadores, ao falarem de si, destacando os desafios e conquistas de atuação nos espaços e tempos da EIC, corroboram as palavras de Jobim e Souza (1994, p. 62) quando afirmam:

Para Bakhtin, tomar consciência de si é se assujeitar a uma norma social, a um julgamento de valor; é tentar, num certo sentido, ver-se com os olhos de um outro representante de seu grupo social, de sua classe. A consciência de si surge, sempre, de uma consciência de classe, e, portanto, pode ser melhor compreendida como um reflexo do social que se manifesta na particularização.

Dessa forma, quando elencam as conquistas, os educadores identificam: a construção de uma sala da EI no assentamento; a participação efetiva das famílias no processo educativo; a gravação do CD pelos Sem Terrinha; o trabalho desenvolvido na coletividade; a resistência dos educadores a uma formação específica; a formação política e pedagógica dos educadores e o pertencimento dos educadores com a educação do povo Sem-Terra.

Ao encontro dos desafios e conquistas enunciados pelos educadores, a pesquisa nacional *Caracterização das práticas educativas com as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais* tem apontado que:

[...] embora sejam perceptíveis avanços, principalmente em relação aos marcos legais, ainda há muitos aspectos a serem enfrentados para garantir o efetivo direito à educação, em todos os níveis e modalidades. Há ainda grandes desafios quanto à formação de professores, à infraestrutura das escolas, ao transporte escolar e à elaboração de um material didático capaz de respeitar e refletir as especificidades de aprendizagem dos estudantes rurais. **O que se percebe é que, muitas vezes, ao contrário de uma valorização e promoção da educação do campo, o que tem prevalecido é o fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais e a valorização da política de transporte escolar que deveria ser, como já vimos, em casos especiais. Seria utilizado somente quando necessário, garantindo o menor tempo e trajeto possível de deslocamento das crianças** (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 127, grifos nossos).

Nas análises possíveis, passamos às considerações, compreendendo que nossas palavras são carregadas de palavras outras (BAKHTIN, 2011, 2014) e que, diante do nosso inacabamento, aprendemos e muito temos a aprender acerca dos sujeitos educadores que atuam em assentamentos de Reforma Agrária. Assim, nas distintas palavras e contrapalavras “[...] reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKTIN, 2014, p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de adentrarmos um contexto específico, os assentamentos de Reforma Agrária, e de visibilizar as pautas e os sujeitos que atuam nesse território, o artigo apresentou algumas reflexões acerca dos sujeitos educadores, compreendendo o perfil, a escolaridade, bem como os processos formativos, os desafios e as conquistas em atuar com as crianças pequenas na EI nesse contexto. Destaca que a EI, no contexto campestre, carece de investimentos para a garantia de acesso e permanência das crianças pequenas, principalmente no que concerne aos espaços físicos, demonstrando as precariedades em torno da infraestrutura.

Nesse escopo, ainda que nossas palavras não sejam as primeiras e nem as últimas sobre essa pauta, os dados nos ajudam a compreender as trajetórias formativas dos educadores. Nessa dialogia, estar em contato com eles, por meio dos encontros de formação dos educadores e educadoras da Reforma Agrária, possibilitou-nos compreender que as formações são articuladas na materialidade da vida, elencando temas que dizem respeito ao campo e aos sujeitos campestres.

Assim, chamamos ao desafio de visibilizar os espaços e tempos de formação e atuação dos educadores, especificamente com a EIC, mobilizando a pauta em torno das crianças pequenas e do direito à educação.

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, Maria Teresa *et al.* **Ciências humanas e pesquisas: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5/2009. Estabelece diretrizes curriculares para a

educação infantil. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 2 jul. 2014.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *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.

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: 5 abr. 2014.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba/BA**: formação e práticas educativas. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2010/patricia_julia_souza_coelho.pdf. Acesso em: 5 abr. 2014.

FERNANDES, Bernardo Monçano. M.S.T.: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: formação e territorialização em São Paulo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

FREIRE, Paulo. Comunicação ou extensão? Tradução: Rosika Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Maria Teresa. 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.

GERALDI, João Wanderley. Ancoragens: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Reforma Agrária Popular e a educação. Vamos debater! São Paulo, 2015. (Edição especial do 2º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Setor de Educação e Comunicação).

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.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

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. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/edna05.pdf. Acesso em: 15 nov. 2014.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitas do campo. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). **Oferta e demanda da educação infantil no Campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PIZETTA, Adelar João *et al.* **A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!** MST-ES, 2005.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos.** 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=9958>. Acesso em: 22 out. 2017.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Da educação rural à educação do campo: percursos históricos da educação infantil a partir das produções acadêmicas e da legislação brasileira. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade.** Tubarão/SC: Copiart, 2016. v. 1, p. 83-105.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação Infantil do Campo e formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n103/1678-7110-ccedes-37-103-319.pdf>.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira; CÔCO, Valdete. O pensamento de Paulo Freire no contexto da formação de educadores do MST. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 159-173, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/935/243>. Acesso em: 08 ago. 2018

Formação continuada de professores na educação infantil do campo: iniciativas e desafios

Renata Rocha Grola Lovatti

INTRODUÇÃO

Este texto aborda a educação infantil do campo a partir de dados de pesquisa de mestrado realizada em interlocução com docentes atuantes em um município do interior do Estado do Espírito Santo. Nesse contexto, a oferta de Educação Infantil é realizada com base no pressuposto legal do direito de todas as crianças, conforme assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ressaltamos que esse atendimento deve ser feito com qualidade, compreendida como um conceito valorativo, relativo e dinâmico, que se relaciona com as finalidades, o ambiente, os interesses e as necessidades dos envolvidos no processo (MOSS, 2005).

Assim, se todas as crianças têm garantido o direito à educação com qualidade, parece redundante destacar que as crianças do campo

também têm esse direito. Todavia, os indicadores educacionais ainda assinalam a necessidade de investimentos para a conquista da oferta de um trabalho educativo a partir dos contextos de vida das crianças, reconhecendo a diversidade cultural e os saberes produzidos em cada comunidade.

Nesses investimentos a oferta da educação infantil do campo vem apresentando um crescimento, especialmente com a promulgação da Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009b), que altera a idade obrigatória da matrícula na educação básica, antecipando seu início para quatro anos. Essa mudança impulsionou a mobilização nas redes municipais, evidenciando a insipiência desse atendimento nos indicadores educacionais (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Assim, a formação dos profissionais envolvidos emerge como um aspecto essencial nas discussões sobre a qualidade da educação.

Integrando a dialogia dessa mobilização, este artigo discute a educação infantil do campo, considerando a dinâmica de atendimento implicada no trabalho docente requerido. Nessa perspectiva, abordamos o perfil profissional, a atuação e a formação docente no contexto organizacional do atendimento às crianças do campo em um município do Estado do Espírito Santo.

Para essa proposta, este texto está estruturado em três tópicos. Inicialmente, são apresentados alguns elementos do processo de constituição da educação infantil do campo situados num contexto marcado por lutas e protagonismo dos movimentos sociais, com acenos à docência. Em seguida, é feito o delineamento teórico-metodológico da pesquisa — sustentada em referenciais bakhtinianos (BAKHTIN, 1997, 2006, 2010a, 2010b) — que fornece bases para essas reflexões.

Posteriormente são desenvolvidas análises a partir dos dados produzidos na pesquisa, destacando os avanços e desafios na organização da educação infantil do campo, especialmente aqueles relativos à formação e à docência. Por fim, nas considerações finais, é destacada, na dialogia com as professoras atuantes no campo, a importância atribuída à formação continuada no bojo do reconhecimento e

da valorização profissional. Ressalta-se, também, a necessidade de investimentos nas condições estruturais do trabalho docente nesse contexto, incluindo as especificidades pertinentes a essa etapa e modalidade nas políticas de formação.

Avançando com essa arquitetura textual, apresentamos alguns elementos do processo de constituição da educação infantil do campo, compondo uma síntese dos pressupostos legais e das lutas sociais que marcam esse contexto.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PERCURSOS EM CONSTRUÇÃO

Conforme salientamos, a educação, e, de modo particular, a educação infantil, constitui-se como um direito de todas as crianças (BRASIL, 1998). Ainda que seja necessário reconhecer as dificuldades para a garantia desse direito, é preciso reconhecer também as conquistas dessa construção rumo ao propósito de expansão da oferta da educação. Portanto, dialogamos com a processualidade das conquistas na compreensão da emergência de tensões no processo de negociação dos direitos sociais, evidenciando que temos ainda grandes demandas.

Nessa trajetória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) demarca uma grande conquista para a educação das crianças pequenas, assinalando indicadores de oferta, de estrutura, de financiamento e, especialmente, de ordem conceitual. A LDB instituiu uma nova identidade à oferta da Educação Infantil ao transferir a responsabilidade da ação social para a educação, e inserir as creches e pré-escolas — e, portanto, a Educação Infantil — aos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, com a responsabilidade compartilhada entre o Estado e as famílias (BRASIL, 1996).

Com essa mudança há uma reconfiguração do atendimento, implicando iniciativas para o alcance de um maior contingente

de crianças. Cabe destacar que as conquistas educacionais se mostram de forma muito desigual, tendo em vista as camadas da população e as etapas do ensino (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Ao focalizarmos os indicadores referentes às populações moradoras no campo, constatamos números bastante reduzidos de atendimento educacional às crianças pequenas. Artes e Rosemberg (2012, p. 46) afirmam que é reduzido o “[...] leque de opções para famílias de crianças residindo em área rural para que as crianças pequenas frequentem creches ou escola”.

O contexto de uma incipiente valorização das populações do campo, repercutindo na falta de investimento num projeto de educação que atenda a essa população, observando suas necessidades, respeitando suas características e diversidades, e reconhecendo seus saberes e modos de organizar a vida, também acarretou silenciamentos quanto ao trabalho docente nesse contexto.

Ao marcar as lutas e debates para a (re)configuração da educação infantil do campo e integrar as profissionalidades requeridas nesse contexto, assinalamos um diálogo com as construções advindas da educação do campo. O encontro, não sem confrontos, entre os princípios próprios da Educação Infantil e os da educação no campo possibilita perspectivar uma fecunda construção conjunta de um projeto coletivo de educação infantil do campo para todas as crianças moradoras do campo.

Em diálogo com os documentos oficiais que fixam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), articuladas com a Resolução n. 2, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), destacamos que as legislações reafirmam a especificidade e a necessidade de políticas e projetos diferenciados para as populações do campo. Essas Diretrizes preconizam o direito à educação e orientam que a oferta da Educação

Infantil deve ser organizada nas próprias comunidades do campo, proibindo a oferta dessa etapa na mesma sala do Ensino Fundamental, o que marca a especificidade da Educação Infantil, reconhecendo-a como uma proposta pedagógica diferenciada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) inauguram um diálogo oficial entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, abordando a proposta pedagógica. Em seu parágrafo 3.º, do artigo 8º, essas Diretrizes trazem as seguintes orientações referentes às propostas pedagógicas:

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 conhecimento 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, 2009a).

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, foi organizado o texto das Orientações Curriculares para a educação infantil do campo (SILVA; PASUCH, 2010), que traz indicações explícitas quanto às especificidades das vivências das crianças do campo a serem consideradas nas propostas pedagógicas que atendem às crianças de zero a seis anos moradoras no campo. Tais orientações destacam que:

[...] é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

Diante desses diálogos, é necessário empreender esforços no que refere à formação dos profissionais docentes, em uma compreensão coletiva dos saberes específicos da educação infantil do campo, com o objetivo de garantir o direito a uma educação de qualidade a todas as crianças, conforme assinalamos no início deste texto.

Para focalizar a docência na educação infantil do campo, em articulação com a garantia do direito à educação com qualidade, é necessário abarcar as discussões sobre os processos de construção dos saberes docentes, relacionando-os com os processos de formação e de atuação na especificidade do campo.

A LDB também definiu que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser efetivada em nível superior, admitindo como formação mínima o ensino médio. O reconhecimento da importância do curso superior apresenta-se como um marco importante na valorização dos professores, em especial, da educação infantil (BRASIL, 1996).

O Curso de Pedagogia assume a responsabilidade pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino

fundamental; para o ensino médio, na modalidade normal; para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); bem como para gestores. Estudos e pesquisas vêm questionando o postulado da formação de professores e professoras realizada de forma tão ampla. Gatti (2010, p. 135-1358) afirma que:

[...] a complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também [...] a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Estudos associados à docência na educação infantil (ROCHA, 1999; BONETTI, 2004; CRUZ, 2010) defendem que é preciso que se constitua “[...] um campo próprio da EI, com especificidades para as disposições de conhecer e de agir” (CÔCO, 2012, p. 60). No escopo dessa abordagem, entendemos que os contextos próprios de atuação da educação infantil do campo também trazem elementos aos processos formativos. De todo modo, reafirmamos a necessidade de articulação entre as premissas da formação inicial e as possibilidades de formação continuada, no intuito de aproximar formação e atuação na constituição da docência.

Além disso, estudos vêm advogando a necessidade de uma formação específica do professor da Educação Infantil (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2002). Com a afirmação de uma Pedagogia da

Infância (ROCHA, 1999), a docência nessa etapa passa a influenciar os saberes específicos do trabalho de cuidar/educar as crianças pequenas. Nesse quadro, as formações continuadas vêm assumindo o papel de pautar as particularidades da docência na Educação Infantil, o que demonstra que é preciso incluir o trabalho docente no atendimento às populações do campo, afinal, as especificidades da Educação Infantil agregam outras quando postas no contexto do campo. As práticas pedagógicas, então, precisam considerar as necessidades e particularidades da comunidade e responder aos direitos das crianças que vivificam o contexto institucional.

Abordar as características da Educação Infantil no contexto do campo, em articulação com as políticas de formação inicial e continuada, aproxima-nos do trabalho docente nesse contexto, o que permite explorar as possibilidades da formação e as contribuições da atividade docente, em especial, na educação infantil do campo.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE APROXIMAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A partir do referencial teórico-metodológico bakhtiniano, que se alicerça na relação essencial entre o eu e o outro, compondo a dialogia, pela qual se qualificam os envolvidos, buscamos o *diálogo* com o contexto da educação infantil do campo, cuidando da *escuta atenta* dos sujeitos participantes da pesquisa (BAKHTIN, 2010a).

Considerando as tensões e endereçamentos que perpassam o diálogo na produção de sentidos, entendemos as falas dos sujeitos como enunciações, compostas em um movimento dialógico, instituído por enunciados. De acordo com Bakhtin (1997, p. 294), “[...] todo enunciado [...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, e depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros”. Assim, por integrar uma rede de dizeres com muitas fontes e endereçamentos, é

fundamental para o diálogo compreender os contextos vividos que compõem as enunciações.

Ancorada nessa perspectiva, nossa pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Primeiramente, estabelecemos contato com a gestão da Secretaria de Educação do município, com as pedagogas e técnicas da Secretaria, e com as professoras das instituições, apresentando os objetivos e procedimentos do estudo, com um Termo de Autorização associado para o aceite da proposta. Em seguida, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com as professoras, pedagogas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação, e uma entrevista coletiva com as professoras e pedagogas.

Treze escolas municipais (unidocentes e pluridocentes) que atendem à educação infantil do campo na rede municipal integraram a dialogia da pesquisa, que envolveu dez professoras regentes, uma professora multidisciplinar, seis pedagogas que atuam na Educação Infantil nessas escolas e três técnicas da equipe da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelas referidas instituições.

Com base na perspectiva dialógica bakhtiniana e reconhecendo que a constituição humana se dá na e pela linguagem (BAKHTIN, 2010), entendemos todos os momentos da pesquisa como encontros formativos que, focalizando a temática da pesquisa, não descon sideravam as múltiplas dialogias integrantes do contexto social. Na interação com os sujeitos, as realizações e os desafios na construção progressiva do atendimento da Educação Infantil foram abordados em articulação com o exercício da docência, implicado com as propostas de formação.

Aproximando-nos desse contexto, optamos por trabalhar com a expressão “educação infantil do campo”, ainda que as premissas da Educação do Campo (BRASIL, 2010; CALDART, 2012) não estejam fortemente garantidas no contexto investigado. Marcamos essa expressão como uma possibilidade e uma afirmação a partir do conceito de *memória de futuro*, de Bakhtin (1992), compreendendo que

a educação infantil do campo se encontra em construção e requer a manutenção dos diálogos entre a educação infantil e a educação do campo. O conceito de *memória de futuro* traz a ideia de que nada está concluído e de que, no movimento e acontecimento da vida, tiramos do futuro os valores para qualificar o presente. Nesse pressuposto, fazemos uso da expressão como mote de sua afirmação, potencializando os indicativos iniciais de construção da educação infantil do campo. Projetamos um futuro com uma construção de elos fortes entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, compondo reconhecidamente uma educação infantil do campo na sociedade brasileira.

Nesse compromisso, o diálogo com as docentes, focalizado na educação infantil do campo, mostrou-se potencialmente fecundo em relação às problematizações associadas ao desenvolvimento das políticas educacionais, conforme as análises apresentadas a seguir.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A fim de focalizar a docência com crianças pequenas no contexto do campo, partimos da observação do perfil do grupo, avançando para os indicadores de condições de trabalho e de investimentos na formação continuada. A partir do referencial bakhtiniano, consideramos os sujeitos inseridos em seus contextos, por meio de uma perspectiva social e dialógica, que entrelaça os aspectos contextuais, situando o sujeito em suas vivências sociais. Sendo assim, é importante identificar o tempo de atuação (no magistério, na educação infantil do campo e na instituição em que atuam) dos sujeitos pesquisados, conhecer suas experiências de formação e os elementos integrantes de suas carreiras, assim como observar a dinâmica de organização de seu trabalho.

Nesse movimento interacional, um dado importante a ser destacado é o fato de que, entre as vinte e dois docentes envolvidas na pesquisa, apenas uma não possui curso superior. Esse dado desmistifica a lógica generalizada de que o campo é marcado pela falta de qualificação no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

Constatamos, assim, um avanço quanto à formação inicial. Logicamente, esse avanço envolve as políticas de formação encaminhadas pelos Poderes Públicos e relacionadas com os cenários socioeconômico e cultural do país (GATTI; BARRETO, 2009), especialmente os esforços e iniciativas muito pessoais que informam os percalços que integram a busca pela certificação da prática docente. Por ora, trataremos da formação ligada à certificação. Posteriormente, retomaremos a formação, para abordar sua articulação com as demandas do trabalho.

Em relação ao tempo de magistério, com formação em nível superior, a pesquisa assinala uma média de dez anos. Assim, se considerarmos os ciclos profissionais (HUBERMAN, 2007) a maioria das docentes entrevistadas pode ser considerada experiente. Na Educação Infantil, a média é de sete anos de atuação, e na educação infantil do campo, é de seis anos. O grupo conta, portanto, com experiência acumulada para lidar com as particularidades inerentes ao trabalho nas escolas do campo.

Em relação aos elementos constituidores da carreira, o cargo de professora da Educação Infantil no contexto da pesquisa (independentemente da localização, se em área urbana ou no campo) integra o quadro do magistério como um cargo de provimento efetivo no plano de carreira dos servidores do magistério do município. Portanto, o ingresso acontece por meio de concurso público de provas e títulos, assinalando uma dimensão da valorização do magistério, por integrar as docentes da educação infantil do campo ao Plano de Cargos e Salários do município. Esse quadro faz frente aos dados que assinalam a forte presença de contratos temporários no contexto do campo. Do grupo das docentes participantes da pesquisa, apenas duas professoras não são efetivas.

Quanto ao local de moradia, somente duas professoras não residem no campo. As questões inerentes ao fato de morar no campo assinalam enunciações que valorizam o pertencimento e a vinculação ao lugar, agregando conhecimentos do contexto que permitem

adquirir *naturalidade* para lidar com os processos culturais próprios de cada comunidade. Nesse caso, o fato de a professora ser moradora do campo é um elemento favorecedor dos processos de interação entre a instituição e a comunidade, reconhecendo os pertencimentos e vinculações, assim como o envolvimento nas lutas comuns. Assinalamos que a educação do campo vem marcando a necessidade de um compromisso social com o direito à educação (CALDART, 2012).

Sintetizando os dados de caracterização, observamos que o grupo de docentes que atuam na educação infantil do campo no município de realização da pesquisa é composto por professoras experientes no magistério, com formação superior, profissionais de carreira, ingressas por concurso público, com certa estabilidade na atuação na educação infantil do campo. Esses dados acenam para uma organização que conta com avanços em busca da qualidade da oferta da Educação Infantil nas comunidades do campo. Todavia, no movimento de lutas, os dizeres docentes também informam sobre o que é preciso ser melhorado, e enumeram os aspectos estruturais, as questões de concepção que ainda permeiam o conjunto da Educação Infantil e as especificidades que envolvem a educação infantil do campo.

Focalizando os aspectos estruturais, as respostas indicam, num primeiro momento, a necessidade de compor uma infraestrutura vinculada à especificidade da etapa, observando as demandas das crianças envolvidas no processo educativo, como no seguinte exemplo:

O espaço físico é a maior dificuldade, porque tem que levar as crianças para brincar, mas não temos um pátio adequado. Temos um espaço ao lado, perto da igreja. E tem também os marimbondos. Quando está muito quente, eles ficam eufóricos (P03).

A partir das enunciações dos sujeitos pesquisados, verificamos que o espaço físico constitui-se como um desafio, especialmente quando se consideram as propostas e premissas do trabalho com

as crianças pequenas, que requerem movimento, interação, brincadeiras coletivas e atividades que propiciem descobertas (BRASIL, 2009). Nessa relação, como nos indica Agostinho (2003), precisamos de espaços que dialoguem com as diferentes formas de vida, que sejam flexíveis, instiguem a curiosidade, a ação e a imaginação da criança, mas que também sejam colaboradores do trabalho docente. O diálogo relativo à associação entre o espaço, os sujeitos, a comunidade, o contexto social e a proposta pedagógica possibilita a construção coletiva da instituição, que deve reconhecer as necessidades dos sujeitos que habitam seus espaços. Sobre isso, uma professora destacou, “Porque a escola tem que ter tudo que atenda à criança [de forma] adequada, do tamanho dela, lavatório, vaso sanitário, refeitório. A única coisa do tamanho deles são as mesinhas” (P01).

Essa enunciação destaca o espaço físico como um desafio e mostra o quanto se fazem necessários os diálogos para uma compreensão das especificidades da Educação Infantil (BRASIL, 2006; HORN, 2013) e das características e diversidades do campo. O fato de a educação infantil do campo acontecer em grande parte em escolas de ensino fundamental obscurece os investimentos necessários para o atendimento às crianças pequenas. Um dado relativo a essa questão refere-se à manutenção que vem acontecendo nas instituições, como afirmam as enunciações a seguir:

A escola, como você pode ver, está toda reformada. Olha como está bonita! Todo ano tem manutenção e reparos (P02).

Reformaram a escola, o piso é novo, a pintura, a escola ficou outra. É muito importante a manutenção das escolas (P04).

Há uma preocupação com a estrutura física, mas essa se faz apartada das concepções e premissas do atendimento à criança pequena

e moradora do campo. A dificuldade está na especificidade do trabalho e dos elementos necessários para compor o ambiente das instituições de Educação Infantil. Percebemos uma tensão na relação entre o espaço físico, a proposta pedagógica defendida e a etapa da educação atendida. Essas questões parecem não ser discutidas e planejadas no coletivo, dimensão tão importante na educação infantil e na educação do campo. Na prática, os profissionais envolvidos tomam conhecimento do espaço no momento da inauguração ou quando suas atividades com as crianças são iniciadas. Observamos que muitas instituições são construídas ou mesmo reformadas sem que os profissionais, as crianças, as famílias e a comunidade sejam escutados. O documento que apresenta os parâmetros de infraestrutura para as instituições de educação infantil (BRASIL, 2006) destaca a importância de metodologias participativas no momento do planejamento e da construção dos ambientes. Segundo ele:

[...] a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional — crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais — com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida (BRASIL, 2006, p. 7).

O processo participativo, além de negociar os desejos e as necessidades dos envolvidos, que podem dar sugestões de superação das dificuldades enfrentadas, mobiliza o pertencimento deles como protagonistas dessas ações. Assim, as discussões em torno da organização física e estrutural da instituição podem contribuir para a compreensão da concepção educacional ofertada.

Retomamos a questão da formação inicial para assinalar que, apesar de marcar um avanço, o fato de a maior parte das docentes possuírem formação em nível superior, segundo elas, não fez muito

diferença para o trabalho realizado na Educação Infantil. A maioria delas afirmou que discutiu pouco ou nada especificamente sobre Educação Infantil. Já em relação à particularidade da Educação do Campo, as docentes disseram que, por atuarem em escolas que também ofertam o Ensino Fundamental e por fazerem parte do Programa Escola Ativa, elas participaram de alguns encontros em que essa temática foi tratada. No entanto, as discussões não associaram as premissas da Educação do Campo às da Educação Infantil.

No que diz respeito à formação continuada específica para a educação infantil do campo, as docentes indicaram que não participaram de nenhuma formação específica, e sim, de uma formação para a Educação Infantil. A formação continuada é garantida como um direito (BRASIL, 1996) e constitui-se como um momento de (re) elaboração e produção de conhecimentos, que se fortalecem nos confrontos com as práticas cotidianas, reconhecendo o professor como um intelectual (NÓVOA, 1992).

Desse modo, uma formação que contemplasse as discussões pertinentes aos contextos vividos pelas comunidades contribuiria amplamente para as práticas significativas do contexto educacional. O fato de participarem de um curso de formação continuada específico para a Educação Infantil, ofertado pela rede municipal, figurou para as docentes como um avanço. Foi a primeira vez que a oferta aconteceu e elas consideraram que as discussões contribuíram muito para o trabalho docente. A concepção de Educação Infantil, seus objetivos e finalidades foram fortalecidas e as práticas pedagógicas enriquecidas.

Ainda que evidenciado que a formação continuada oferecida tenha qualificado o trabalho na educação infantil do campo, consolidando os princípios e as características da Educação Infantil nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano das instituições, não nos esquecemos dos indicativos também apontados pelas docentes em relação à ausência de uma formação específica para a educação infantil do campo. Ressaltamos a importância de momentos formativos e

de estudos com docentes, como já anunciado no documento Orientações Curriculares para a educação infantil do campo:

Ser professor da educação infantil do campo requer planejamento, pesquisa dos modos de vida da criança e das comunidades, as brincadeiras, construções dos objetos brinquedos, o criar e o recriar os artefatos de sua cultura, os conhecimentos sobre a riqueza natural e cultural do campo e de seus povos. Aprofundar na cultura, investigar os saberes locais, ser profundo conhecedor nos conhecimentos da comunidade para poder articular esses conhecimentos aos gerais (SILVA; PASUCH, 2010, p. 12).

Com os dados apresentados, destacamos os investimentos do contexto municipal para a ampliação do atendimento, para a configuração dos espaços educativos e para a qualificação profissional nas escolas do campo. Se é importante reconhecer que esses investimentos geram conquistas, também é relevante não invisibilizar a necessidade de novos investimentos, em função dos persistentes desafios que precisam ser vencidos na garantia plena do direito à educação das crianças. Acenamos, assim, para um campo em movimento, que requer esforço e participação de todos os envolvidos.

As questões aqui elencadas, que retratam simultaneamente conquistas e desafios, perpassam as condições de infraestrutura, a dinâmica organizativa e os encaminhamentos da formação inicial e continuada. Essas questões permitem indicar que a educação infantil do campo vem ganhando densidade na pauta educacional, demandando a continuidade da luta, no bojo do fortalecimento do conjunto da Educação Infantil no cenário educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, destacamos a construção que se efetiva em torno do atendimento da Educação Infantil, o que se faz no

movimento do cumprimento das legislações e das iniciativas de organização particulares a cada município. No contexto de realização da pesquisa, notamos a satisfação das professoras em participar da formação continuada da Educação Infantil. É fato que essa participação se constituiu para o grupo de docentes como uma valorização profissional, o que se deu a partir da perspectiva de carreira nos quadros profissionais do município e da observação da permanente manutenção das instituições, ainda que conceitualmente as especificidades da educação infantil do campo não tenham sido consideradas. Trata-se de aspectos implicados ao trabalho docente, pois retratam diretamente os investimentos nas condições de trabalho e nas políticas de reconhecimento e valorização profissional. Assim, a docência na educação infantil do campo dialoga com um conjunto de desafios presentes nesse contexto.

Para além da observação das precariedades, com a dialogia empreendida na pesquisa com as professoras, cabe assinalar também uma dinâmica viva, tecida nas relações dialógicas integrantes do exercício da profissão, que, ao reconhecerem as conquistas, problematizam as diferentes articulações para a organização da oferta e interrogam as proposições de formação. Os dados evidenciados representam avanços no sentido de caminhos percorridos, de iniciativas em curso, mas é preciso que se façam novos investimentos, integrando, em especial, planejamentos e diálogos com os envolvidos, a fim de se encontrar as melhores condições para a continuidade do percurso, com vistas à garantia do direito à educação das crianças pequenas moradoras do campo.

Referências

ARTES, AMÉLIA.; ROSEMBERG, FÚLVIA. 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 do campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVICH. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVICH (VOLOCHINOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVICH. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVICH. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

BONETTI, NILVA. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9394/96**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 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. 2014.

BRASIL. CNE/MEC. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009a. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 2 jul. 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394. Brasília, MEC/COEDI, 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo**. Brasília: MEC/COEDI, 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de novembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 31 out. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio; Expressão Popular, 2012.

CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT03/GT03379%20int.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. *In*: DALBEN, ANGELA. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 351-369.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba de Sá. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

HORN, Maria Da Graça Silva. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Pró-infância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. COEDI/MEC, 2013.

HUBERMAN, MARCELO. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio (org.). Vida de professores.* 2 ed. Porto: Porto , 2007. p. 31- 61.

NÓVOA, ANTONIO. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, ANTONIO (org). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In: MACHADO, Maria Lúcia Aranha. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-168.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: NUP, 1999.

SILVA, ANA PAULA da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a educação infantil do campo.** 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192 . Acesso em: 30 nov. 2014.

Sentidos que são (re) construídos em relação aos processos de formação na educação infantil

Verônica Belfi Roncetti Paulino

INTRODUÇÃO

Este artigo discute parte dos resultados da pesquisa de mestrado¹ que tem como tema os sentidos que emergem do trabalho docente na Educação Infantil (EI). O objetivo proposto para este estudo é analisar os diálogos sobre os sentidos que são (re)construídos em relação aos processos de formação (NÓVOA, 2002; 2005; TARDIF, 2011) com as profissionais docentes² que integram um grupo de trabalho

1 Dissertação de mestrado intitulada: “Sentidos que emergem do/Circulam no Trabalho Docente na Educação Infantil”.

2 Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa são do gênero feminino. Por essa razão, passamos a priorizar o uso do feminino para retratar os dados referentes

em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no município de Afonso Cláudio, ES. Esta pesquisa parte de uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003) acerca da compreensão dos sujeitos. Nessa concepção, os sujeitos se constituem por meio da linguagem ativa, inconclusa e situada ideologicamente (BAKHTIN, 2003).

A formação pode assumir uma diversidade de funções e perseguir diferentes objetivos no contexto dos desafios educacionais e da constituição das trajetórias dos profissionais. Dessa forma, compreendemos que a formação continuada se efetiva num espaço de construção de conhecimento mediado pela linguagem.

Este texto foi construído com base nos diálogos mediados por temáticas vinculadas ao trabalho docente na EI. Vale destacar que os dados foram produzidos nas rodas de conversa, onde tivemos como intenção dialogar sobre a constituição do trabalho docente na EI e, sobretudo, acerca da dinâmica profissional entre auxiliar de creche e professora.

Dessa forma, os dados foram produzidos num clima interativo e cooperativo entre os sujeitos participantes. Os registros foram feitos por meio de gravador, em todas as rodas de conversa, e transcritos após os encontros. Os diálogos foram mediados por temáticas relacionadas com o trabalho docente na EI. As temáticas permitiram um aprofundamento das questões relacionadas com a vivência profissional, tornando-se fundamental para a condução dos diálogos e dos objetivos da pesquisa. As rodas de conversa aconteceram na instituição em que a pesquisa foi realizada, no período noturno, na sala da turma maternal, onde nos organizamos em círculo para realizar as interações dialogadas.

Com base na perspectiva dialógica do nosso estudo, construímos a ementa juntamente com as profissionais docentes. Os procedimentos empreendidos se apoiaram na apresentação dos objetivos das rodas de conversa. Dessa forma, a metodologia para o desenvolvimento dos

às profissionais.

encontros se baseou no diálogo entre as participantes, no compartilhamento das leituras propostas e nos relatos de vivências sobre a constituição do trabalho docente no contexto educativo, assim como no debate sobre as problematizações das vivências profissionais e avaliação dos encontros.

Na construção da pauta foram elencados, pelos sujeitos docentes, quatro eixos que envolvem a constituição do seu trabalho na EI: alimentação, brincadeiras, banho e avaliação. Desse modo, organizamos cuidadosamente a ementa dos encontros dialógicos de modo a aglutinar os eixos alimentação e banho em uma roda de discussão.

A cada encontro quinzenal, apresentávamos a temática proposta para a roda de conversa com uma previsão de que acontecesse no tempo de sessenta minutos. Notamos o quanto as profissionais da educação se aproximaram de nós ao elencar os desafios do trabalho.

Assim, vários sentidos emergiram e circularam nessas rodas: suas angústias, frustrações, alegrias e realizações. Nesse sentido, este capítulo se organiza da seguinte forma: inicialmente, tentamos esclarecer os elementos constituintes acerca da formação. Na segunda seção, trazemos as falas das profissionais docentes focalizando o cuidar, o educar e o brincar, os relatos sobre o saber-fazer da profissão, as contribuições das formações para o trabalho docente na EI e os sentidos que emergiram nas rodas de conversa. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos sobre a formação dos profissionais assumem novas perspectivas, destacando a atuação desses sujeitos e focalizando-a em novos prismas. Desse modo, o desenvolvimento pessoal dos profissionais docentes se torna elemento fundamental no seu processo de formação. Segundo Nóvoa (2005), o reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos docentes

apropriar-se dos seus processos de formação e lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nesse caminho, a formação do professor está imbricada nas tramas interativas dialógicas (BAKHTIN, 2003) da/na atuação docente. Nesse sentido, a formação ligada à profissão abrange os *saberes-fazer* a partir da lógica das/nas ações, na multiplicidade dos eventos produzidos nos encontros dialógicos das vivenciados pelas docentes.

Assim, formar-se docente constitui-se como um processo amplo e complexo, não se restringindo apenas aos espaços formais. As vivências são formativas, únicas, tecidas dia após dia na diversidade configurativa cultural, econômica, étnica, geográfica, territorial, dentre tantas outras que a vida apresenta a cada um de nós. Reconhecemos que a formação do professor se inicia, então, em sua trajetória histórica de vida.

Diante dessa amplitude que compõe esse processo, formar-se para a docência está muito além dos processos institucionalizados, dos diferentes cursos de licenciatura. A formação dos professores não se inicia nem se exaure na universidade. Entendemos, dessa forma, esse processo como contínuo (NÓVOA, 2005; GOMES, 2009), não como algo fechado, acabado. Com efeito, não é linear nem justaposto; abrange uma dinâmica complexa num movimento constante em que há reciprocidade, tensões e vozes caladas na multiplicidade das enunciações concretas das/nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2010) atuantes nesse campo.

Além disso, a formação pertence ao próprio sujeito (NÓVOA, 2005), na sua incompletude (BAKHTIN, 2003). Por isso, temos uma necessidade fundamental e infinita do Outro, na busca do acabamento inconcluso. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 374) destaca:

A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo [...]. Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro.

O autor assinala que nos constituímos no auditório do evento dialógico (trans)formativo da vida, a partir do(s) Outro(s). Para tanto, a constituição da profissionalização docente se configura com base nos conhecimentos, na extensão pessoal, institucional e social, construindo uma produção dos *saberes-fazeres próprios* (NÓVOA, 2007; TARDIF, 2011). Tomando como base as definições de Nóvoa (2002), relacionadas com a dimensão da formação, no encontro com a concepção de Tardif (2011, p. 228) a esse respeito, o autor salienta que os saberes específicos do ofício docente são mobilizados, utilizados e produzidos pelo profissional no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Nesse caminho, Tardif (2011) define o profissional docente como um sujeito ativo, que assume sua prática apoiado nos significados que ele mesmo lhe dá. Assim, a atuação docente é organizada e norteadada pelo *saber-fazer*. Desse modo, a construção do *saber-fazer*, articulada aos conhecimentos, à funcionalidade e às significações, faz-se num processo individual e coletivo ao mesmo tempo. Aliando técnicas e valores, colabora para a compreensão dos *horizontes de possibilidades*, de um caminho de continuidades, rupturas, fronteiras individuais e coletivas (GOMES, 2009), no interior da profissão docente. Logo, o *saber-fazer* configura-se como um percurso construído coletiva e institucionalmente.

Assim, esses processos não se fazem distanciados dos diferentes sujeitos envolvidos; fazem-se no contexto do trabalho, na concretude dos *eventos e vivências partilhadas* (BAKHTIN, 2003) entre os profissionais docentes no contexto educativo. Considerando essa dimensão como um ato responsável (BAKHTIN, 2003), em que a atuação do professor requer a sua assinatura baseada na ética (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), a formação se configura por estudos aprofundados de maneira contextualizada com as práticas pedagógicas (NÓVOA, 2005), perpassada dentro e a partir das ações no trabalho profissional.

Desse modo, a constituição da profissionalização docente, por meio da formação “dentro da profissão”, é essencial para o professor compreender os sentidos da instituição escolar, “[...] integrar-se na profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2011, p. 30). Nóvoa (2005) considera ainda que elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e captar o seu sentido não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Assim, a construção de percursos significativos constitui-se como um direito da pessoa e como necessidade da profissão, não como obrigação ou constrangimento. Nessa trilha, compartilhamos o pensamento de Nóvoa (2005, p. 13):

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios [...]. Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação, entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro das suas histórias de vida.

De acordo com esse autor, tal processo se torna um espaço-evento de possibilidades que pode desempenhar um papel importante na configuração de uma *nova* profissionalização docente. Todavia, o trabalho do professor, na EI, constitui-se na relação entre os sujeitos docentes, cujas práticas são portadoras de saberes. Configura-se como processo formativo dos profissionais, com base nos seus conhecimentos, na extensão pessoal, institucional e social, produzindo um *saber-fazer* próprio (NÓVOA, 2010; TARDIF, 2011). Nessa linha de pensamento, apresentamos, a seguir, os diálogos que emergiram no espaço da formação.

DIÁLOGOS SOBRE OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO

Nos diálogos³ que emergiram no espaço da formação, pudemos encontrar uma multiplicidade de sentidos revestidos por afetos associados ao amor pela EI, às emoções, ao carinho e à sensibilidade com as crianças. Analisamos que todos os sentidos que são (re)construídos nos processos de formação continuada evidenciam as ambivalências (BAKTHIN, 2011) presentes na complexidade do trabalho docente na EI.

Percebemos que as profissionais docentes fazem uma analogia da constituição da prática educativa entre as etapas da educação básica. Ao fazer essa analogia, elas destacam as possibilidades do trabalho interativo com as crianças na EI, por meio de brincadeiras e musicalização. Ainda enfatizam os dilemas encontrados na profissão ao mencionar a necessidade de desenvolver atividades com “papel” em detrimento das brincadeiras.

Essas práticas educativas com “papel” visibilizam o contexto do trabalho educativo na EI.

Nessa visibilização, encontramos o sentido que emergiu diante da complexidade do trabalho docente nessa etapa de ensino, revestida por lógicas escolarizantes. Tais lógicas têm como pano de fundo a pedagogia tradicional, centrada no professor com conteúdos prescritos e rotinas rígidas “[...] baseadas largamente em cuidados de higiene e alimentação das crianças, quase sempre sem proposta pedagógica formulada [...], falta de oportunidades de brincadeiras e atividades de livre expressão” (CAMPOS, p. 17, 2002).

Dessa maneira, analisamos que o trabalho entre auxiliar de creche e professora que atuam com crianças de zero a três anos é conduzido por práticas que dicotomizam o cuidar e o educar, ou seja, o auxiliar de creche tem por função o cuidar; e o professor, o educar.

3 Os nomes das profissionais e das crianças são fictícios, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos.

Sendo assim, no relato da professora emerge o sentido dessa dicotomia na constituição da profissão, quando indagada sobre a indissociabilidade do educar e do cuidar:

Das auxiliares, não. Você tem que dar carinho para a criança, conversar com ela, olhar no olho dela. Não é igual à pessoa que sabe, é diferente, muito diferente, a criança precisa de muita atenção. Quando você vê uma situação da auxiliar pegando uma criança de qualquer jeito para dar banho e a criança chora, alguma coisa está acontecendo. O banho é um momento prazeroso. A criança sente quando alguém fala: ‘Menino você fez cocô de novo!’ Ele se sente rejeitado por a pessoa falar isso com ele. Esse trabalho não pode ser um fardo pra gente. Cada uma faz de um jeito. Quando você identifica uma criança que está de cocô, você não pode reclamar. [...] Tem auxiliar que não gosta de dar banho. O banho tem que ser pedagógico. Eu sei que tem hora que o banho tem que ser rápido, mas também tem momentos que o banho pode ser dado com conversas com as crianças (BÁRBARA, professora).

Vemos, nesse evento, o relato da professora sobre os diversos saberes mobilizados na interação com as crianças na atuação docente. No entanto, nessa declaração, a professora menciona a relação mecânica (BAKHTIN, 2011) e descompassada na atuação da auxiliar de creche. Essa relação mecânica é acentuada justamente pela falta de um saber-fazer sobre as especificidades do trabalho docente na EI. Com isso, no cuidado da auxiliar de creche, muitas vezes, não há imbricamento docente na atuação pedagógica com bebês: o banho, a troca de fralda, o contato com o corpo da criança. Nesses aspectos, o que garante os nexos entre os elementos da docência na unidade da responsabilidade (BAKHTIN, 2011) são as ações que devem ser “revisitas constantemente” (CAMPOS, 2002), num diálogo incorporado à profissão no entrelaçamento do cuidar e do educar.

Assim, “[...] na grande maioria dos casos, essas condições não estão presentes nos profissionais leigos, por melhores que sejam suas intenções e por mais longa que seja sua vivência profissional” (CAMPOS, 2002, p. 21). Essa situação torna-se mais acentuada devido às condições precárias de trabalho que envolvem o auxiliar de creche, a professora e os processos formativos desvinculados da vivência profissional.

Trazemos, nesse contexto, as vozes que circularam na roda ao conversarmos sobre as especificidades e singularidades do trabalho docente na EI, na dimensão de seus desafios. Para aquecer essa conversa, apresentamos o vídeo “Educação Infantil: Cuidar, Educar e Brincar”:

Deixar as crianças se sujarem como no vídeo é bonito. Na verdade, na hora do lanche e na hora do almoço, não é um momento didático. Desculpas pela sinceridade. O café da manhã é correndo, o almoço é correndo. Temos que fazer tudo correndo e ainda manter as crianças organizadas e quietas. Que aprendizado que tem com esse momento? Pelo jeito eles têm tempo, no vídeo apresentado, para deixar as crianças pegarem comida, se lambuzarem. Outro detalhe apresentado, deixar as crianças pegar a comida escolhendo o que vai comer não faz parte da nossa realidade. Aqui, umas duas ou três crianças que escolhem o que vão comer. Eu e a professora Maria Antonia conversamos e chegamos à conclusão de que é melhor a criança escolher o que vai comer, mesmo sendo somente arroz. Se ela não gosta de feijão, não sirva. Não dá para ela ficar o dia todo sem comer nada. Outro dia tinha salada no prato do Eduardo. Ele disse que não queria comer. Cheguei perto dele e disse que era para deixar no cantinho do prato. Ele comeu tudo. Depois que acabou, percebi nos olhos dele que ele queria mais comida. Sabe aquele olhar, só que ele estava com medo da tia da cozinha brigar. Fui, coloquei arroz e feijão e ele comeu tudo. Temos que ter essa observação,

principalmente com as crianças que ficam em horário integral. O banho também é correndo, não é que jogamos a criança no tanque. Não dá para ficar assim: 'Vamos lavar o cabelinho, amor, vamos lavar a perninha'. Pode lavar aqui? É correndo! Agora, se for uma criança de cada vez, até que é diferente, dá para brincar. Agora, se for para dar banho em todas as crianças de uma vez, fica impossível (MARIA ANTONIETA, professora)

Fazemos assim: Cada dia trabalhamos as partes do corpo, hoje trabalhamos com duas crianças, amanhã mais duas crianças e assim vamos... (LUANA, auxiliar de creche).

Hoje nós vemos que as crianças descascam as bananas. Nem sempre foi assim. As tias da cozinha colocam as frutas em uma vasilha e deixam as crianças pegarem. Eles têm que aprender (RÚBIA, professora).

As tias da limpeza não gostam quando deixamos os brinquedos espalhados. Eu também não gosto de bagunça, mas tem hora que não dá para deixar tudo no lugar. Vocês precisam ver o que aconteceu quando nós pegamos os lençóis para as crianças brincarem. As crianças têm o direito de brincar, o lençol é mágico para elas, mas fomos advertidas pelas meninas da limpeza (MARIA ANTONIETA, professora).

Nessa roda de conversa foi possível perceber, nas enunciações das profissionais, a tradução das vivências no *acabamento* das interações. A professora, ao pedir desculpas pela sinceridade, por dizer que o momento do almoço não é didático, assume os vivenciamentos criados diante das condições ofertadas. No entanto, ao nos relatar sobre as interações vividas no grupo de crianças, reflete sobre sua posição junto a elas, numa escuta sensível, revestida de alteridade (BAKHTIN, 2003).

Destacamos, nesse evento, a fala da auxiliar de creche Luana ao enfatizar sua forma de agir no momento do banho das crianças. Uma atuação inteiramente assentada na indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2010) em que ela mostra o seu planejamento com essa ação. Assim, notamos o sentido na sua intencionalidade pedagógica para que a criança sinta o banho como um momento prazeroso e de compreensão do próprio corpo.

Analisamos nessa situação, além das vivências entre auxiliares de creche e professora, a atuação das merendeiras que se sobrepõem ao trabalho docente na EI. Foi possível constatar que, de modo geral, não são as docentes que decidem sobre o que pode ser feito em relação à organização do CMEI. Dessa forma, notamos que as merendeiras e as secretárias exercem um controle na dinâmica da constituição desse universo. Nesse contexto, muitas vozes de comando emergem na busca de construir os modos de fazer na EI.

Nesse sentido observamos que muitos princípios pedagógicos que poderiam auxiliar no trabalho ficam à margem da atuação entre as profissionais. Esses momentos de cuidado são desvinculados do contexto pedagógico, pois, geralmente, não são planejados nem analisados junto com as professoras e auxiliares de creche. Nessas ocasiões, elas agem automaticamente, guiadas por uma rotina institucionalizada que não explora as interações ricas que ocorrem entre as crianças.

Diante da perspectiva de que “[...] o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (TARDIF, 2011, p. 237), trazemos os relatos das profissionais, quando indagadas sobre o processo de constituição dos saberes-fazeres da profissão:

Observando o outro e lendo. Aprendi observando os meus colegas, vendo o outro fazer (MARINA, professora).

Aprendi observando os colegas e na própria profissão, aprimorando sempre (CLÁUDIA, professora).

Na observação do trabalho das professoras com quem trabalhei (LARISSA, professora).

Observando o gosto de crianças (LAILA, professora).

Leitura, observação do outro, vejo programas relacionados ao meu trabalho. Construo o meu conhecimento de acordo com o universo da criança. Percebo como formação individual. Fico me perguntando o que estou fazendo quando estou na formação, percebo que não é aquilo realmente. Claro que tem profissionais que contribuem, são excelentes. Na maioria das vezes, percebo que tem gente que faz menos que eu e está falando uma utopia. Então ele não passa o que é realidade, ele lê o que está no livro, não busca um conhecimento científico aplicado numa realidade, acaba só tendo teoria (MARIA ANTONIETA, professora).

Força de vontade para aprender, fazendo e buscando sempre. Eu gosto muito de trabalhar. Sempre faço buscas na internet, nunca acho nada pronto (BÁRBARA, professora).

Quando cheguei na EI, eu não sabia nem da existência dos eixos, dos documentos norteadores do trabalho. Comecei a perceber que nem tudo era importante para as crianças, mas eu fui buscar na minha infância o que era significativo, o que eu fazia quando criança que era legal de viver. Vivemos num CMEI, numa sala onde tudo é compacto, dentro de uma sala e, se a proposta for chata, as crianças não vão suportar. Eu analiso sempre a minha infância para propiciar outra infância para as crianças (RÚBIA, professora).

Troca de experiência e observação. Contudo, cada vez que trabalho aprendo mais (MARIA ANTONIA, professora).

Analisamos que a constituição do saber-fazer da profissão é mediada na multiplicidade das interações, no encontro com o outro, nas vivências profissionais. Nessa perspectiva, “[...] a atividade docente não é exercida sobre um objeto [...]. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas” (TARDIF, 2011, p. 50).

Desse modo, as auxiliares se constituem profissionalmente a partir de suas interações, ou seja, formam-se no encontro com seus pares. Nas enunciações das auxiliares de creche, emergem os sentidos da construção do saber-fazer no encontro como o outro: “Vendo as meninas fazerem, observando” (TÂNIA, auxiliar de creche). “Estou agindo com carinho com as crianças, não com brutalidade” (LAURA, auxiliar de creche).

Sobre os conhecimentos necessários na atuação com crianças de zero a três anos, as auxiliares e professoras nos disseram o seguinte, na roda de conversa que teve essa temática como eixo norteador:

Marina: Temos que ser psicólogo, médico, assistente social... Fazemos de tudo... Eu não concordo com as teorias. Cada criança é única.

Luana: Na verdade, temos uma base, mas aprendemos com as crianças, elas são diferentes uma da outra.

Bárbara: Conhecemos os bebês com base na nossa vivência com eles. Conhecemos os bebês pelo choro deles.

Graciosa: Até o cocô deles é diferente. Já identificamos o bebê pelo cheiro do cocô. Conhecemos as crianças por dentro e por fora. É incrível!

Lívia: Na teoria tudo é lindo, mas estar dentro da sala é complicado. A prática é importante, mas tem que ter vontade de

aprender. Tem gente que só fica com os braços cruzados no trabalho. Fica olhando a gente trabalhar. Tem auxiliar que trabalha mais que a outra. Só fica querendo fazer a criança dormir. Não! Tem que fazer tudo, não é só para ficar sentada!

Marina: Esse que é o problema da escolha de DT.

Graciosa. Nós temos que ralar.

Lívia: Temos que ter responsabilidade com as crianças. Por exemplo, na hora da alimentação, temos que oferecer com cuidado, com carinho. Hoje, por exemplo, tinha uma criança que não queria comer comigo. Passei para a professora. Tem que ter jeito, paciência. Só que tem auxiliar que nem quer saber, fica bem tranquila. Outro detalhe aconteceu hoje, no horário da entrada das crianças: a mãe da Raíssa chegou, quando eu fui para recebê-la, a mãe dela escolheu qual de nós iria pegá-la. Pode isso? Fiquei revoltada. Ela gosta que a tia Barbara pegue. Ela não gosta de nós, auxiliares (DIÁRIO DE CAMPO, 13-9-2013).

Nessa roda de conversa veio à tona uma diversidade de sentidos vivenciados no encontro entre auxiliar de creche, professora e crianças; auxiliar de creche e famílias: o contato com o corpo da criança, a sobrecarga do trabalho, o trabalho (des)compassado entre as profissionais, as responsabilidades e a paciência com as crianças. Com isso, vemos a proximidade dessas profissionais no contato e conhecimento do corpo da criança. Ainda é complexa a relação com as famílias, como parceiras do trabalho e também como avaliadoras dele, em especial, quando ocorrem preferências dos pais por um determinado profissional em detrimento de outro.

Com base nesse movimento destacamos a conversa da auxiliar de creche Lívia ao dizer sobre a acomodação no trabalho por parte

de um profissional que atua juntamente com ela. Essa acomodação gera tensão no interior da profissão, uma vez que esse trabalho é composto por eventos únicos, imprevisíveis, que demandam atitudes responsivas.

Ao nos referirmos, nas entrevistas, à dinâmica do trabalho docente na EI, percebemos, nas enunciações entre as professoras e auxiliares de creche, concepções diferenciadas:

É um trabalho aberto com a criança construído com as próprias crianças (BÁRBARA, professora).

Quando venho para trabalhar no CMEI, venho pensando no respeito que tenho pela criança, por sua idade, por sua aprendizagem. Eu trabalho por meio de brincadeiras, conversamos com as crianças, ouvimos elas. A auxiliar Beatriz trabalha da mesma forma. Tem dia que a criança não quer ouvir a nossa proposta de história, quer contar a história dela. Trabalhamos respeitando a criança (RÚBIA, professora).

A auxiliar de creche relata o saber-fazer de sua profissão. Assim, observamos o sentido do saber-fazer conduzido pela professora da turma num processo formativo com a auxiliar de creche, ou seja, uma constituição interativa dialógica:

Tratar os pais com muita educação, com alegria, receptividade. Traduzir toda rotina para os pais. Os pais perguntam sobre a alimentação e a evacuação da criança. Eu tenho que observar todas as crianças, mesmo que eu não esteja alimentando determinada criança. Dar muito carinho, atenção, cantar para a criança se alimentar e dar banho. Tem criança que não quer comer, tenho que cantar papazinho. O trabalho tem que ser com música para acalmar a criança (MARIA ANTONIETA, auxiliar de creche).

Aprendi o saber-fazer da profissão na vivência aqui dentro do CMEI, nada veio de fora. A teoria é desvinculada da prática (LUANA, auxiliar de creche).

Eu sempre gostei da EI e de crianças (BEATRIZ, auxiliar de creche).

Sendo assim, analisamos, a partir dessas enunciações, que o saber-fazer dos docentes acontece dentro da profissão, nos encontros entre as profissionais, na vivência do trabalho. As demandas que surgem no exercício docente são elos que constituem esses profissionais. Elos que se fazem também com fissuras, dificuldades e buscas.

Notamos, nos relatos das profissionais, os sentidos de desejos, sonhos de as formações continuadas contemplarem as vivências do CMEI. Como nossa pesquisa é inaugural na rede municipal, com uma perspectiva dialógica, talvez de nos valorizar, com a imersão no campo por meio do procedimento observação participante, as profissionais docentes indicaram a necessidade de as políticas de formação estarem vinculadas às pesquisas *in loco*:

Eu acredito que as formações continuadas devem ser focadas em nossa realidade. Não pegar um vídeo no youtube e apresentar uma escola de outro Estado. Não tem nada a ver com nossa vivência. Nossa escola está inserida na zona urbana, mas temos espaços na zona rural. É importante levar pra frente uma troca de experiência (MARINA, professora).

Deveriam ser embasadas em pesquisas. Deveriam desenvolver observações em vários CMEIs. Talvez poderiam fazer formação que contribuísse de verdade com nosso trabalho. Pegam alguma pronta, desvinculada de nossa realidade (MARIA ANTONIETA, professora).

Não existe formação específica para o nosso trabalho (CLÁUDIA, professora).

Se tivessem um planejamento legal, com ideias interessantes, trocando ideias, vendo o que funciona e não funciona (BÁRBARA, professora).

Se elas suprissem as necessidades do professor e da criança, seriam válidas. Às vezes dão uma formação e nem perguntam ao professor sobre suas necessidades, nem fazem pesquisas (MARIA ANTONIETA, professora).

Temas da EI em geral. Poderia até incluir educação especial, mas não exclusivamente. A nossa formação deveria ser vinculada à nossa realidade (BEATRIZ, auxiliar de creche).

Se fosse focado no trabalho seria melhor (TÂNIA, auxiliar de creche).

Quando vamos para uma formação, pensamos em nosso trabalho. Depois trazemos para a sala, nos faz pensar sobre os direitos das crianças (RÚBIA, professora).

É possível analisar, a partir dessas enunciações, que a formação continuada oferecida aos profissionais docentes da EI precisa se aproximar mais diretamente da vivência profissional. É necessário ir ao encontro de uma proposta pedagógica que tenha como eixo “[...] as ações da instituição, na definição das metas que se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (BRASIL, 2010, p. 13). É importante frisar também que essas formações são configuradas mais por “[...] referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 29). Nesse aspecto, as profissionais descrevem

sobre a necessidade de interação dialógica nos espaços formativos, sobre suas vivências profissionais.

A esse respeito é importante observar que o que distingue a profissão docente é “[...] um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Na polifonia dessas vozes pudemos notar como “[...] o discurso sobre o mundo se funde com o discurso sobre si mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 87). Assim, o mundo dessas profissionais gira em torno dos “princípios da cosmovisão” que envolvem a precariedade do trabalho docente na EI e também as iniciativas de ação. Um trabalho marcado pela desvalorização social, econômica, política e histórica, incidindo na trajetória de valorização e reconhecimento da própria EI. Com isso, as vivências concretas dessas profissionais também ganham aproximações de forma que possam se aliar na busca de melhores condições bem como rivalizar, quando houver discordâncias. Entre concordâncias e discordâncias muitas, outras formas interativas se estabelecem.

Nessas vivências, analisamos que essas vozes que circularam nas rodas de conversa desvendam várias de suas “[...] facetas, matices e possibilidades” (BAKHTIN, 2010, p. 99) na interação dialógica entre elas. Essa interação permite que cada uma saia de seu acabamento monológico e assumam uma complexidade contraditória e a viva variedade da ideia-força que nasce, vive e atua no grande diálogo (BAKHTIN, 2010).

Desse modo, no auscultar o grande diálogo heterogêneo de vozes das auxiliares de creche e das professoras, analisamos que, entre elas, há vozes dominantes e vozes ainda fracas, não manifestadas; vozes do passado e vozes do futuro que se cruzam dialogicamente. Assim, percebemos com maior clareza a riqueza desses momentos mediados pelas rodas de conversa nos encontros formativos realizados no decorrer do segundo semestre de 2013.

Os relatos a seguir trazem os sentidos que emergiram dos encontros das rodas de conversa. Esses sentidos nos indicam, como em outros depoimentos, as angústias, dificuldades, falta de reconhecimento e valor na profissão de auxiliar de creche e professora:

Nesta formação tivemos a oportunidade de demonstrar nossos desgostos em relação à falta de profissionais e materiais (MARIA ANTONIETA, professora).

A discussão é sempre necessária para refletirmos sobre a nossa ação e o que não nos satisfaz como ser humano. E as mudanças acontecem a partir destas reflexões (BEATRIZ, auxiliar de creche).

O momento de conversa é importante porque é nele que podemos desabafar, colocar as nossas ideias, os nossos pensamentos. E assim chegamos à conclusão de que todos passamos pelas mesmas necessidades e dificuldades. E o que nos consola é a esperança de que um dia esta realidade possa mudar e, com certeza, para melhor. Eu amo a EI (MARINA, auxiliar de creche).

Através deste debate, os profissionais deste CMEI puderam mostrar seus anseios, angústias diante das dificuldades encontradas no seu dia a dia, a falta de valorização de seus trabalhos que muitas das vezes não é reconhecido (LUANA, professora).

Nesta formação tivemos a oportunidade de demonstrar nossos desgostos em relação à educação e à vivência do nosso dia a dia (MARIA ANTONIA, professora).

É muito importante, pois os profissionais desabafaram. Pudemos perceber as dificuldades que os colegas enfrentam. Se tem sentido, não tem como afirmar. Teria uma resolução para os

problemas, se os governantes estivessem presentes aqui (LUANA, auxiliar de creche).

Percebe-se que todos os funcionários estão com o mesmo pensamento, ou seja, trabalham cada vez mais e ganham menos. Além de ainda não ter a valorização adequada. Vamos melhorar a partir do momento que tivermos mais valor (GRACIOSA, auxiliar de creche).

Ao dialogarmos nas rodas de conversa, do lugar de onde estávamos e que ocupamos como pesquisadora e pedagoga, pudemos perceber o quanto as profissionais carecem de espaços de diálogo. Como nenhum sentido está morto, elas nos disseram da importância de conversar para “desabafar” sobre as angústias, aflições, dificuldades, desgostos, desvalorização da profissão. Nesse sentido, escutar os profissionais docentes acerca de suas vivências no espaço-tempo institucional torna-se relevante para a concretude de ações que invistam na formação como condição de avanço no campo da EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada constitui-se um elo desencadeador do trabalho docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão ao encontro dos objetivos propostos para a EI. Dessa forma, os dados indicam que houve desarticulação entre a formação continuada e as vivências da docência na EI. Essas desarticulações se reverberam em fragilidades no desenvolvimento profissional das docentes.

Destacamos a inexistência de formações que atendam às demandas do trabalho docente na EI, vinculadas às especificidades e complexidades da criança de zero a três anos. A esse respeito, analisamos que as profissionais docentes “aprendem” sua função dentro do trabalho docente, formando-se por meio das vivências profissionais. Essa situação incide na diluição de um trabalho educativo pautado

no compromisso pedagógico e na formação das crianças, intensificando a fragilidade da função docente.

Partindo do ponto de vista de que a formação continuada é desarticulada da profissionalização, vislumbramos uma multiplicidade de sentidos que emergiram nos diálogos com as profissionais docentes. Esses sentidos têm como pano de fundo o processo histórico da EI no Brasil. Os surgimentos das instituições de EI, estão ligados a concepções assistencialistas, compensatórias e higienistas. Desse modo, consideramos que o trabalho docente na EI, configurado por profissionais com cargos distintos atuando com o mesmo grupo de crianças de zero a três anos, é atravessado por esse processo histórico. Por fim, este estudo nos dá indicativos de como o engendramento das políticas educativas reverberam no trabalho docente na EI, evidenciando as precariedades que precisam ser superadas. Destacando o percurso de lutas do campo da EI, concluímos com a perspectiva de que é necessário continuar os estudos, aprofundar discussões sobre o tema e mobilizar novas iniciativas de ação que fortaleçam o campo da EI, em especial, focalizando o espaço da formação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 292-310.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 11-23.

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

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2005.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. Lisboa: Porto, 2010. (Ciências da Educação, 4).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002, p. 1- 40.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A dialogia com as famílias como princípio formativo na educação infantil

Kallyne Kafuri Alves

INTRODUÇÃO

Neste artigo exploramos um dos eixos da pesquisa em que focalizamos os sentidos da Educação Infantil (EI) atribuídos pelas famílias que buscam matrículas em filas de vagas. Procuramos compor indicativos para o trabalho pedagógico e para a formação continuada realizada na instituição pesquisada. Nesse sentido organizamos o texto em três tópicos. Ainda nesta introdução, informamos o contexto da pesquisa e as premissas teórico-metodológicas que regem o trabalho. Em seguida, no tópico central, apresentamos o tema da concepção dos familiares sobre o trabalho pedagógico realizado na instituição, informando sobre as expectativas dos familiares quanto às atividades a serem desenvolvidas com as crianças, com destaque para os brinquedos, as artes plásticas e a especificidade do trabalho pedagógico com bebês.

Também focalizamos o tema processualidade dos sentidos na EI, abordando enunciações que destacam a emoção de acompanhar

o desenvolvimento das crianças no decorrer das vivências na instituição, a voz das mães se diferenciado das vozes dos demais familiares e a formação que ocorre entre os familiares que já têm uma vivência com a EI, auxiliando os que estão iniciando o contato com a escola. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre duas questões: a primeira se refere ao reconhecimento social que as famílias têm informado sobre a EI, e a segunda se reporta à formação conjunta que ocorre entre famílias, crianças e instituição, o que indica, para a formação e o trabalho docente, a importância da escuta atenta dos profissionais na dialogia com as famílias, demonstrando, assim, uma das especificidades dessa etapa.

A pesquisa se constitui no interior dos estudos desenvolvidos com o Grupo de Pesquisa, Formação e Atuação de Educadores (Grufae), vinculado, portanto, aos estudos sobre formação e trabalho docente, atento às especificidades do contexto da EI nos municípios do Espírito Santo. Instada pela luta incessante por vagas na EI, a pesquisa objetiva captar os sentidos que emergem na busca das famílias para matricular as crianças num contexto de demanda em ascensão de poucas vagas e instituições e ainda de discussão sobre a qualidade da oferta na EI.

A pesquisa foi realizada no momento da fila de pretendentes a vagas para matrículas no Grupo I (crianças de 11 meses a 1 ano e 12 meses). Trata-se de familiares que, em sua maioria, estavam com crianças de colo e haviam passado, pelo menos, cinco horas na fila, na calçada da instituição de EI. Também havia os que ali estavam há mais tempo e até os que tinham passado toda a madrugada no mesmo local buscando um melhor posicionamento na ordem de chegada.

Nesta proposta, utilizamos, para o desenvolvimento da pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, considerando a dialogia na incompletude do outro, o que vai complementando o trabalho docente e nos informando e formando para o desenvolvimento da EI. Dialogia esta que têm constituído os princípios teórico-metodológicos do Grufae, no desenvolvimento das pesquisas do grupo,

seja na elaboração de sua sustentação teórica, seja no desenvolvimento de produção de dados, sustentando o diálogo e os princípios éticos com os sujeitos.

Além disso, a compreensão dialógica tem sido lente imprescindível para a compreensão do tema relação entre famílias e EI, considerando a ação pedagógica de parceria com as famílias (BRASIL, 2009). Nesta pauta, temos apostado na ideia de que a EI “[...] consiste em um projeto educativo que acredita na criança, que tem uma visão positiva das famílias e que, nas relações e práticas cotidianas, está comprometido com o bem-estar de crianças e adultos” (NASCI-MENTO; CAMPOS; COELHO, 2011, p. 203).

Com isso, vamos avançando no reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), afirmando sua importância no cenário social, comemorando suas conquistas, bem como perspectivando novos avanços. Dentre eles, estão os desafios que emergem no contexto de metas para o atendimento educacional. Inicialmente citamos a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização do atendimento de vagas na EI na faixa etária de quatro a cinco anos (BRASIL, 2014) e o atendimento de 50 % na faixa etária de zero a três anos.

Com a busca da afirmação e cumprimento das metas de atendimento sustentadas pelo PNE, o reconhecimento da EI pública em ascensão e a insuficiência de vagas ofertadas pelo Poder Público (ALVES; CÔCO, 2018a), é comum observamos junto a isso, a expansão dos espaços alternativos que cuidam de crianças e que têm sido opções viáveis para as famílias que não conseguem atendimento em uma rede regular de ensino, como podemos encontrar nos muros de casas, anúncios nas redes sociais ou em panfletos de divulgação dos trabalhos, etc. Anúncios estes em que divulga-se “fica-se com crianças aqui”; “cuida-se de crianças”, entre outros, como demonstram o acervo da nossas pesquisas.

Encontrados principalmente em bairros de classe popular na Grande Vitória, esses ambientes se constituem como espaços que

ainda têm como atrativo sua flexibilidade de horários e dias de atendimento, diferenciando-se do atendimento regular de ensino, tornando-se um atrativo para as famílias que enfrentam dificuldades para conseguir a matrícula na rede pública de EI e que vivem em meio aos altos custos da rede privada.¹ Com isso, observamos a demanda pela busca da inserção de crianças em espaços coletivos na mesma medida em que cresce o reconhecimento e o interesse pela EI pública, que tem sido reconhecida especialmente pela concepção de trabalho pedagógico na instituição, análise que pode ser observada a partir dos sentidos dos familiares, que demonstram o reconhecimento social em ascensão nessa etapa, tema que passamos a tratar no próximo tópico.

ENUNCIADOS QUE INFORMAM SOBRE A BUSCA DOS FAMILIARES PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o desenvolvimento da pesquisa realizada na fila de vagas para matrículas na EI, abordamos, neste tópico, a concepção dos familiares sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de EI. Esses sentidos são evidenciados tanto pelos enunciados de quem apenas reconhece a instituição como *um lugar para* as crianças no bairro, quanto pelo princípio educativo advindo da matrícula na EI. Observamos que, sobre o trabalho pedagógico, os familiares têm expectativas em relação às atividades utilizando os brinquedos, a leitura e a escrita, as artes plásticas, a religiosidade e também o trabalho pedagógico com bebês. Assim, para efeito de organização de nossas análises, iniciamos pela abordagem sobre as expectativas com a compreensão do brincar na EI: “A criança se desenvolve mais na creche. Entendeu!? Se desenvolve. Aqui tem os brinquedos para ela brincar,

1 Pais e representantes de escolas particulares fazem mutirão para negociar mensalidades atrasadas. Jornal Hoje. 27 de set. de 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/edicoes/2017/09/27.html/>. Acesso em: 27 set. 2017.

se distrair. E assim, a creche da idade deles, de um ano a dois anos, é só para brincar mesmo” (M., 35 anos).

Porém, o tema brincadeira aparece de diferentes formas, demonstrando que a concepção de brincadeira tem avançado, ganhando reconhecimento no cenário social: “[...] Eu não tenho nada a falar do pessoal que trabalha não. Esses dias mesmo eu estava falando, domingo. O que eles aprendem... Aprendem brincando aqui!” (E., 50 anos). Ao observar o destaque para as brincadeiras, vemos o parquinho figurar como um lugar especial na memória dos familiares, como lembranças que informam uma *referência* de EI, conforme constatamos na fala a seguir:

Os brinquedos, na hora de brincar é bem legal! Muito irado. E na hora das brincadeiras da professora! Acho isso muito irado. [a pesquisadora indaga se gostava das vivências] Ah, claro que eu gostava. Quando era pequeno, eu gostava de jogar bola, pular corda, achava massa. Brincar no parquinho, escorregador, bem legal (M., 16 anos).

As memórias relativas às brincadeiras foram significativas nos enunciados e agregam reflexões sobre a intensidade desse momento, permitindo-nos observar a brincadeira como um lugar em potencial para as aprendizagens que marcam a vida dos sujeitos. Como analisa Rosemberg (2010, p. 179), “[...] se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e é permanente como etapa da vida na sociedade”, o que provoca nos sujeitos distintos sentidos com a EI, dentre eles, o sentimento de oportunidade, implicando movimentações e conflitos, dado o desejo de matrícula, os números da demanda e as estratégias para o atendimento em cada unidade, demonstrando, portanto, a relevância de explorarmos o brincar perspectivando o desenvolvimento do trabalho docente na EI (KISHIMOTO, 2001).

Nesse sentido, vale destacar que essas expectativas se constituem especialmente com lembranças do vivido, ainda que poucas

sejam as memórias sobre a EI pelos familiares, portanto, as memórias que mais informam são, naturalmente, remetidas à escola fundamental, que foi a que a maioria teve a oportunidade de frequentar e que revela também distintas trajetórias.

Na minha época, não tinha creche, não. Onde que eu morava não tinha, não! [com tom de revolta] (L., 22 anos)

Na minha tinha (M., 23 anos)

Não tinha creche assim, não. Era só particular (L., 22 anos)

Passei pelo berçário, tudo certinho [fala com orgulho] (L., 22 anos)

Nesse processo, observamos pontos que vão desde as discussões entre o feminino e o profissional na EI (CERISARA, 2007) até debates sobre o trabalho pedagógico realizado (as expectativas, as impressões depois do primeiro contato, a relação estabelecida após um tempo de convivência etc.). Tudo isso comporta a processualidade de sentidos que se dá na trajetória de vivência com o outro, em distintos espaços de comunicação. Vejamos, no enunciado que segue, a concepção do trabalho pedagógico realizado na instituição, quando a pesquisadora indaga sobre o que o familiar imagina que é feito na EI:

Nossa! A gente... é, eles aprendendo, brincando, é o que eu acho que é o início para eles. Por meio da brincadeira, vão aprendendo. Aprendizagem [...] [pensa bastante]. Olha, eu acho que como aqui tem tudo, que eu sempre passo aqui olhando as crianças... Tem horário de divertimento, dentro do que eles realmente necessitam. Tem horário de brincar, tem horário de descanso dos pequenininhos... Então... Eu acredito, eu não curti nada, mas... (N., 48 anos).

O familiar não tem muitas vivências com a EI, pois não a cursou quando criança. Sustenta suas concepções nas memórias do presente, nas vivências com o espaço físico da instituição, no que vê e ouve na comunidade. Assim, acena que, embora não tenha *curtido*, ou seja, cursado a EI, tem como referência um trabalho realizado que mescla tanto o que vê sendo feito (marcando a importância de espaços integrados e transparentes à comunidade, como um princípio formativo ao meio social), como o que acredita ser importante para a criança. Nesse enunciado, o aprendizado pela brincadeira. A partir disso, entendemos que a processualidade dos sentidos abarca uma formação com o outro, enfatizando a importância da comunicação do trabalho realizado entre instituição e comunidade. Nesse aspecto, ainda há os familiares que têm como única referência a EI das crianças que conhecem, assim como acena este avô que busca matrícula para sua terceira neta:

Pelo que eu vejo dos meus netos, depois que eles entraram na creche, eles aprenderam muito. Parece que as creches hoje em dia estão ensinando quase mais que a escola. Eu tenho uma neta aí, que está quase fazendo onze anos, mas o que está aqui, na creche, sabe mais que ela [...]. No meu modo de pensar, a creche está ensinando melhor que as escolas [...], porque o irmão dela, que é menor que ela, de sete anos, está sabendo mais do que ela de onze anos, que está no colégio (E., 50 anos).

Nessa processualidade de sentidos que delineiam o caminho na EI, observamos que várias são as marcas presentes em nossa trajetória. Cada palavra, de cada familiar, assume um sentido que informa sobre suas vivências, sua trajetória. Ou seja, o familiar terá uma concepção diferente a partir do que viveu com a EI, diferente da neta que tem onze anos, diferente do neto que tem sete anos. Cada um irá guardar uma vivência, um sentido especial, o que, na perspectiva que sustenta nossa premissa teórico-metodológica do trabalho, se

constituiu com a compreensão de que “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, as palavras ditas estão sempre carregadas de um conteúdo e de sentidos ideológicos e vivenciais” (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Os sentidos se alteram e se transformam de acordo com as pessoas, com o contexto e ao longo do tempo. Vemos que, para Bakhtin (2010b, p. 232), “[...] a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. A vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de uma geração para outra” e, nesse caminho podemos inferir que existem desafios associados à afirmação da EI.

Tema novo no cenário brasileiro, o princípio educativo da EI, orientado pelo eixo das brincadeiras e interações (BRASIL, 2009a), vai aos poucos ganhando cena no terreno social, sustentado pela perspectiva da brincadeira como uma forma de socialização e integração das crianças (KISHIMOTO, 2001), como centro do planejamento pedagógico. Se a brincadeira figura como um destaque nos enunciados, neste tema, ressaltamos à compreensão para as artes plásticas e visuais. Esse aspecto se mostrou muito marcado. Mesmo quando a instituição requerida não possuía um espaço destinado à realização das atividades de artes, os familiares informam sentidos relativos às expectativas da interação da criança com diversos materiais, reconhecendo a instituição de EI como um lugar de estabelecimento de pontes de contato. Quando a pesquisadora indagou sobre as expectativas das atividades trabalhadas, C. (25 anos) respondeu:

Ah, pintura, massinha, educação física, artes... essas coisas. Tudo mais voltado para artes, porque eles são muito pequenininhos. Mais voltado para as artes. Eles amam assistir DVD. É toda quarta-feira. A Galinha Pintadinha, ixi, o [fala nome de outro filho que já frequenta a instituição] chega em casa cantando. Todo feliz! [A

Pesquisadora indaga se acha isso importante]. Ah, eu acho! Ali eles aprendem a falar! Cantar! Eu acho muito importante isso.

Observamos também a emoção dos familiares em acompanhar o desenvolvimento das crianças no decorrer das vivências com a instituição, o que se expressa na voz das mães se diferenciando das vozes dos demais familiares e também quando a formação ocorre entre os familiares que já tem uma vivência com a EI. É possível perceber que a sensibilidade com o que é realizado na instituição aparece com entonação diferente entre as vozes dos sujeitos, com destaque para as mães. Ao indagá-las sobre o que esperam que as crianças realizem se ingressarem na instituição, informam sentidos que revelam a emoção em frente à possibilidade de mais uma criança da família ingressar na EI pública, demonstrando conhecer os materiais e a dinâmica de trabalho,

É tudo, né! Tudo que ela faz já é uma alegria, porque ela já vai fazer dois anos e meu filho morreu com nove meses. Eu já estava na expectativa de fazer o aniversário dele. E ela já vai fazer dois anos, então é uma vitória muito grande. Vê-la crescer me chamando de mamãe. E ele estava começando... Ela já está andando e ele estava começando a engatinhar, dar os primeiros passos. É uma grande vitória [...]. É uma grande vitória para mim. Principalmente aqui, nessa creche, [fala emocionada] [...]. Tudo emociona a gente. Até uma apresentaçãozinha aqui da creche, que tem no dia das crianças, a gente chora! (M., 25 anos).

Junto à emoção, percebemos o quanto os familiares indicam conhecer sobre a EI, bem como o quanto ainda precisamos avançar na comunicação do trabalho docente nessa etapa. Ainda que ressaltem o conhecimento de algumas atividades pedagógicas, citando em especial, o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, a expectativa de contato com outras crianças e com materiais dos mais

variados também foi comum nas indagações, que buscavam refletir sobre o trabalho pedagógico realizado com crianças tão pequenas:

Ah, brincadeiras, eles brincam demais né?! Porque, nessa fase aí eu não sei se eles já... Mexem com o ensino, com alguma coisa... Não sei se eles já brincam, conversam, contam historinhas... Mas questão de dever, essas coisas, acho que ainda não pegam, porque são muito pequenininhos (A., 30 anos).

Observamos, assim, que o trabalho pedagógico com bebês (CRUZ, 2001; MORO, 2004) ainda é novo, principalmente para as famílias. Figura a expectativa do aprendizado de controle do esfíncter (abandono do uso da fralda), a possibilidade de interagir com outras crianças e a preocupação com o bem-estar delas, principalmente no que tange à alimentação, ao cuidado físico e ao bem-estar da criança (CRUZ, 2001; MORO, 2004; CASANOVA, 2011). A alimentação foi um outro aspecto reiterado. Quando indagado sobre o que chama a atenção na escola, R. (42 anos) disse, “Chegada de manhã: aquele café básico, reforçado. Aquele café reforçado. Aquele brincadeira no playground. Aquele sono quando cansar, os passeios que têm também”.

Juntamente com a brincadeira, essa perspectiva de cuidado e atenção com as crianças indica aspectos fundamentais para o desenvolvimento da formação e do trabalho nessa etapa da educação, como vemos no enunciado que segue sobre a interação:

Ah, não sei. Sei lá. Dar um papelzinho para elas desenharem. Várias brincadeiras educativas também. Acho que elas darão para ela... Brincar no parquinho. Porque, primeiramente, a criança tem que se sentir em casa, né?! Na creche, porque, se não se sentir, fica difícil permanecer. Porque sempre os primeiros dias, sempre tem o choro, né?! Então tem que se acostumar assim (M., 16 anos).

Criança nessa idade é muito curiosa, quer subir, quer pegar tudo. Todo tipo de cuidado para evitar acidente [...] Ah, assim, pintura,

massinha, não sei... Para a idade do [fala nome da criança], a minha ideia é pela outra filha [...]. Que realmente vão brincar com tinta, lambrecando a mãozinha... [...] exercitando a imaginação, com certeza [...]. Leitura de historinhas... Para eu contar historinhas em casa [...]. A criança se torna menos tímida e mais comunicativa. Aprende mais rápido. E você já prepara a criança para o próximo passo no nível educacional. Uma pena, porque a mãe teria um pouco mais para falar, porque infelizmente, porque, com a minha rotina de trabalho... a mãe leva vantagem (E., 37 anos).

Assim, observamos o quanto a interação entre os familiares possibilita interagir e aprender sobre o cotidiano vivido, configurando-se como uma possibilidade viável para angariar parceiros na comunicação do trabalho desenvolvido na instituição, portanto a interação pela via da comunicação verbal é um exemplo de princípio formativo. A partir de nosso referencial, compreendemos que essa “[...] comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica em conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia” (YAGUELLO, *apud* BAKHTIN, 2006, p. 14). Com isso, sabemos dos possíveis ruídos que podem ocorrer no processo dialógico, mas enfatizamos especialmente, as possibilidades de alavancar o trabalho. Nessa dialogia, oportunidades de comunicar o trabalho realizado.

Dialogando com a base legal da EI, vemos os direitos e garantias fundamentais do indivíduo (BRASIL, 1988), como também os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009a), o que ampara as expectativas das atividades sociais em interface com a perspectiva de que, ao ingressar na EI, as crianças passem a ter interação entre si e entre elas e os adultos, ampliando sua rede social, aprendendo regras particulares da cultura de viver em coletivo. Segundo eles, dificilmente elas aprenderiam se ficassem em casa. Essa questão é problematizada sob a ótica do trabalho infantil por Araújo (2009) e também é reiterada pelos sujeitos em nossa pesquisa:

Ah, o que eu aprecio! É esse contato com as outras crianças, essa alegria entre eles. O brincar, pois muitas vezes o meu filho não tem essa possibilidade, porque eu moro em uma casa sem um quintal. Eu acho que é esse contato, essa alegria, essa convivência. As brincadeiras pedagógicas. [A pesquisadora indaga sobre o que espera que a instituição ofereça] Que garanta que ele socialize com os colegas, que tenha as primeiras bases de leitura e escrita, do mundo moderno, das tecnologias. Que ele saia daqui com uma base boa para que ele possa fazer um bom fundamental (O., 33 anos).

De todo modo, os familiares indicam reconhecer o lugar da EI e vão sinalizando perceber aos poucos sua importância, ainda que tenham outras motivações envolvidas:

Porque, se não tiver escolinha para as crianças, como vai ser? Como é que vai ser? E as crianças? Vão ficar só em casa? [...] Não é bom. Não é bom porque, em casa, aprende em casa mas aprende na escola também. Criança ficar em casa?! Vinte e quatro horas por dia?! Quem aguenta isso!? Ninguém aguenta, não! (M. A., 58 anos).

Com isso, vemos que os enunciados dos familiares possibilitam reflexões sobre o trabalho que desenvolvemos na EI, sendo pertinente a escuta de suas observações, perspectivando contribuições que instiguem o diálogo entre profissionais e especialistas do campo, fomentando o conhecimento, alargando e adensando as aprendizagens específicas inerentes à EI, pois, como aprendemos com Bakhtin (2006, p. 99), “[...] a língua, em seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou vivencial”, o contexto de vida influencia as aprendizagens dos sujeitos. Assim, concordamos com Vieira e Souza (2010, p. 137) na sugestão de:

Enfrentar a concepção e o modelo que “naturaliza” a função docente, “barateando” ou “desqualificando” o trabalho realizado

nesse contexto. Isso poderia ter consequências positivas para a construção de carreiras docentes para fazer frente ao desafio da expansão, sobretudo pública, de uma educação infantil de qualidade.

Ao informar que as crianças aprendem brincando, estabelecendo pontes de contato e interagindo, os familiares também indicam avanços relativos à compreensão do trabalho desenvolvido na instituição. Processo este que também acena desafios, principalmente tendo em pauta o tema da leitura e da escrita nessa etapa. Como vimos, aceitam sentidos dos mais diversos, indicando principalmente expectativas com atividades com papel, reiterando a lógica da leitura e da escrita como uma prática pedagógica fundamental a ser desenvolvida com as crianças na EI. Marca-se, independentemente da faixa etária dos sujeitos, a perspectiva de uma prática pedagógica que expresse as exigências da sociedade, em um mundo cada vez mais letrado, ressoando, no campo da formação, o desafio de adensar, comunicar e estudar os objetivos da EI e buscando comunicá-los às famílias, sustentando o trabalho desenvolvido.

Outro aspecto citado foi com relação às práticas sociais voltadas à religião. Os familiares indicam ter como expectativa o desenvolvimento da religiosidade:

Fazer quebra-cabeça primeiro, depois pintar, depois vem aprender a pegar no lápis, né!? [...] Rezar (M. A., 58 anos)

Pesquisadora: Rezar, você imagina rezar?

Claro que rezam com as criancinhas, rezam não?! (M. A., 58 anos)

Em tempos de discussões sobre o princípio laico das instituições (BRASIL, 1996) e de avanço da cultura religiosa (especialmente a evangélica) em bairros de classe popular, observamos que a expectativa, quanto às práticas de oração, foi citada com muita ênfase, como em outras pesquisas em que presenciamos uma classe inteira

de crianças de quatro anos entoando juntas o *Hino da Igreja* que frequentavam. Nesta pesquisa, vimos que a religião se configurou como uma probabilidade aguardada, já imbuída de experiências anteriores, “É. Essa disciplina. Igual a minha sobrinha, ela já ora. Ela já ora, ela ora como adulto mesmo. Pede por um monte de gente, pelo pai dela, pelas outras pessoas, para os amiguinhos dela. É uma base. É uma coisa boa, (M., 25 anos).

Desse modo, ressoa ao campo da formação e do trabalho docente a importância de visibilizar essas expectativas, uma vez que se busca a realização de um trabalho cada vez mais próximo ao respeito às tradições, à cultura de cada um. Portanto, é um desafio aos profissionais articular tantas demandas na EI respeitando a premissa da base legal (BRASIL, 1996, 2009a) e, além de prever um currículo específico para cada faixa etária, também considerar o respeito com a cultura e a individualidade de cada um, inclusive dos profissionais da EI.

Ainda que com vivências diferentes entre si, é possível indicar, para o campo da docência, a processualidade dos sentidos que se dão na história de constituição da EI, passando pelas memórias de cada um sobre o que foi vivenciado em diálogo com aspectos do presente, sendo pertinente o diálogo e a escuta como mobilizadores da formação. Com o conceito bakhtiniano de memória de futuro, de presente e de passado (BAKHTIN, 2011), observamos que os familiares tentam comunicar o sentimento decorrente da vivência de aprender junto com a criança, num processo em que uma voz se encontra na outra, como pensa Bakhtin (2011, p. 156) na análise da linguagem: “[...] eu encontro a mim mesmo na voz inquieto-emocionada do outro, encarno-me na voz cantante do outro, encontro nela um enfoque autorizado de minha própria emoção”.

A partir dos enunciados das famílias observamos que os sentidos indicados sinalizam tanto o desafio de realizar o trabalho em diálogo com os documentos oficiais, tendo em vista as constantes mudanças no campo, quanto de comunicar às famílias as ações realizadas

(MORO, 2004; CRUZ, 2001), prezando a interação e comunicação entre educadores, crianças e comunidade.

Nesse processo toma força a fala dos familiares, tonificada pela presença de quem já tem um percurso mais consistente com a EI. Tom que dá vazão ao choro emocionado de viver o processo formativo, de se formar junto ao outro, de reconhecimento da formação e desenvolvimento do outro. A entonação da palavra das mães é dita com tonalidades semelhantes entre si e um pouco distantes da dos outros familiares. As mães tentam comunicar, sempre com muita emoção, a grandeza do que é para as crianças (e para elas também) terem acesso aos materiais ofertados na EI pública. Elas revelam um encantamento com o trabalho pedagógico diferente dos outros familiares:

Educação infantil? Ah... Ensinar! O ato de ensinar, a criança aprender... Se desenvolver naquele local. Aprender coisas novas, fazer amigos. Eu me lembro de minha educação infantil. Não tinha creche. Mas tinha pré, a época do prezinho, né!? Ixi, eu me divertia, brincava com massinha, pintava. É isso que quero para meus filhos. Igual meu filho. Sabe contar de 1 a 20! Aprendeu aqui na creche! Sabe falar onde está a cabeça, o Joelho, o ombro, a barriga, o umbigo, o bumbum [risos]. Tudo aprendeu aqui! Não é fantástico isso?! [fala com emoção]. Isso é educação infantil! [...] Ah, eu fico emocionada, porque é muito legal cara! [fala chorando de emoção]. Ah, eu fico muito feliz! [bastante choro de emoção]. Ver que ele está aprendendo. Que tem um lugar para ensinar a ele. Pessoas com paciência. Nossa! Eu fico muito feliz mesmo! Eu fico emocionada! [chorando de emoção e rindo] A gente que é mãe... (C., 31 anos).

Na análise dos eventos se descortinam, junto ao choro, também o riso e a alegria. Todos esses sentimentos estão imbricados na emoção do ato do outro, assumindo uma significação positiva, regeneradora, criadora (BAKHTIN, 2010a) e, portanto em constante formação,

passível às transformações de sentidos sobre determinado tema, neste caso, a concepção de EI. Assim, as famílias sinalizam se desenvolver junto com as crianças, num processo de muitos sentidos, de transformação e ressignificação de concepções, repletas de muita emoção e aprendizado, conforme constatamos em evento no refeitório, já no interior da instituição, e também na fila de vagas e na porta da sala, aguardando para realizar o cadastro da criança:

Ah, eu sempre procuro conhecer as mães. Menina, ano que vem, aliás, ano passado, quando eu comecei deixar o [fala nome da criança], tinha uma mãe de mais de 40 anos. Imagina, mais de 40 anos, primeira filha [fala nome da criança]. Aí, sabe o que ela fez? Não queria deixar a menina aqui! Ela entrou na sala e pediu a [cita nome da professora] para ela ficar. Ela ficou quase uma semana! Com a [fala nome da criança]. Ela ficava no cantinho, escondida e vendo os procedimentos. Aí as outras mãe acharam isso um absurdo. Até eu! Nossa, gente! Não pode! Se fosse assim, tinham que ser todas as mães ficarem então. Aí achamos ela assim, sabe... Aí depois fomos conhecendo, né?! Vimos a insegurança dela. Primeira mãe, mais de 40 anos, foi uma filha muito desejada... [...] Aí a gente foi conversando... não [fala nome da criança], é assim mesmo e tal... aí todo mundo acalmando ela que, com o tempo, ela... [...] Nossa! Uma choradeira! A [fala nome da criança] chorando e ela chorando! [...]. Dentro da sala [risos]. Uma loucura! A sala foi uma loucura! E ela falava assim: 'Vocês são doidas, deixar a criança aqui e sair'. 'Como assim!? A gente não dormiu na fila para conseguir vaga? Agora não deixar aqui?!' (C., 25 anos).

Juntas, as mães buscavam se fortalecer no desafio de viver a inserção da criança na creche, que integra, inclusive, a criança como um principal comunicador do dia vivido no cotidiano da instituição (SAMBRANO, 2006). Numa inspiração na análise do choro e do riso

em Bakhtin (2010a), observamos a emoção como um elemento de sensibilidade, que leva à solidariedade, desencadeando uma dialogia formativa entre as mães que buscavam seus filhos. Sensibilizada pelo choro tanto da criança quanto de outra mãe, busca-se mobilizar a segurança, ressoando na possibilidade de encaminhar o trabalho pedagógico em parceria com as famílias. Depois das vivências cotidianas na EI, ela já demonstra ter mais segurança com a possibilidade de inserção do segundo filho na instituição, haja vista o aprendizado que teve nas vivências anteriores, e informa se sentir mais segura para viver o processo, inclusive, disposta a fortalecer outras mães que venham a sentir os desafios da inserção na EI.

Portanto, a partir da perspectiva bakhtiniana que sustenta nossas análises, observamos que a palavra toma um sentido vivencial, já vem com uma ideologia, já carrega em si um sentido, reportando a vivências anteriores para a constituição do discurso presente e futuro, haja vista que toda palavra comporta, no mínimo, duas faces: “[...] ela é determinada tanto pelo fato de que alguém procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2006, p. 117), produzindo sentidos nas relações de quem chegava com a curiosidade de obter informações *daquele lugar*, com as indagações ou silencia-mentos iniciais de quem já tinha uma caminhada na EI, com a oportunidade de compartilhar as vivências de outrora, desencadeando, de todo modo, reflexões sobre o processo de inserção movido pelo choro, pela emoção, pela alegria e expectativa de conseguir uma vaga e passível de transformações, indicativo que concluímos na elaboração das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscamos refletir sobre a ideia da dialogia como princípio formativo na processualidade da EI. Observamos, nos enunciados, falas e em produções de sentido, num contexto preciso que tinha um tempo e objetivo definido, que tudo isso compunha o processo

de sujeito e enunciado, arquitetando a epistemologia bakhtiniana, de “[...] não abafar as vozes, mas, ao contrário, ativá-las e organizá-las buscando envolver o objeto fazendo brilhar as facetas de sua imagem” (BAKHTIN, 1993, p. 87). Para o desenvolvimento dessa ideia, foi necessário reconhecer a emoção e também as tensões existentes, pois os familiares reforçam a compreensão de sujeitos, ativos e falantes (BAKHTIN, 2011), ou seja, expressam seus sentimentos, suas emoções e precisamos, desse modo, levar em conta o contexto vivenciado. Contexto este que ainda reflete a demanda por vagas na EI e que integra um processo histórico do tema da EI no bairro, da constituição da instituição e da luta constante da comunidade em prol da garantia desse direito.

No trabalho com os dados observamos que os familiares que assinalaram já terem algum tipo de relação com a EI fazem ecoar em suas falas sentidos bem próximos dos objetivos do trabalho pedagógico na instituição, possibilitando-nos entender que as aprendizagens decorrentes da EI integram circuitos de aprendizagens em que é fundamental o diálogo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, para a (in)formação sobre o cotidiano vivido, ressoando na ideia de que, na EI, todos aprendem, crianças, famílias e profissionais, gerando a ideia de uma formação que é contínua no contexto educativo. Essa comunicação informa o protagonismo dos envolvidos que se acena de diferentes formas. De todas elas, destaca-se essa formação pelo diálogo.

No tópico central, trabalhamos a concepção de trabalho pedagógico na perspectiva dos familiares. Observamos que, nos enunciados apresentados, ressoa a dimensão política, no que se refere à busca por vagas e ao acesso na EI. Há interesse dos familiares na divulgação ampliada dos editais de vagas para matrícula, como também transparência no processo, com vista a superar o peso histórico das chamadas “peixadas”, visibilizando procedimentos democráticos de gestão da instituição. Além disso, enfatizamos a necessidade de mais vagas e de instituições de EI, na justificativa de que a demanda que existe ultrapassa os números de vagas. Também há pedidos de

horários alternativos para as famílias que enfrentam longas jornadas de trabalho e que não podem comparecer à instituição nas datas e períodos determinados para a fila de vagas para matrículas.

Sobre a processualidade dos sentidos na EI, como processo formativo conjunto, tem-se a busca de vagas como necessidade por conta do período de trabalho das famílias, mas também são reconhecidos a qualidade da infraestrutura e o trabalho realizado na instituição pública juntamente com a confiança das famílias na instituição de EI. Isso nos indica avanços na comunicação com as famílias e a comunidade, revelando a aposta, nesse acesso, na possibilidade de justiça social. Com essas frentes de análise, a partir dos sentidos dos familiares que buscam vagas na EI, ressoa ao campo do trabalho e da formação docente a valorização de atividades com as crianças, implicando a emoção dos familiares, especialmente das mães, ao acompanharem o desenvolvimento das crianças a partir das vivências com a EI.

Com todos esses aspectos ressaltamos a legitimidade do direito das crianças e de suas famílias no que se refere ao acesso à EI junto com lutas por melhores condições de trabalho, que vão desde a infraestrutura das instituições ao tempo de planejamento individual e coletivo e ao acesso a materiais de estudo/formação e trabalho pedagógico. Esse conjunto de análises sobre as problemáticas do campo é fundamental para a formação e o trabalho docente na EI, considerando a perspectiva bakhtiniana de que podemos aprender a partir do olhar do outro. Reconhecemos que outros estudos podem ser realizados, principalmente no que se refere aos sentidos dos docentes sobre a EI. Esses sentidos existem e precisam ser ouvidos com vistas a contribuir com o campo do trabalho e da formação docente na EI. Desse modo, abrir-nos à escuta do outro nos permite caminhar para o aprimoramento da qualidade na EI, na lembrança da razão histórica que constitui esses sentidos e nos permite ressignificá-los. Considerando essa perspectiva, finalizamos, no espaço do texto, marcando nossos princípios teórico-metodológicos, colocando-nos ao diálogo e à luta na superação dos desafios no âmbito do trabalho pedagógico na EI.

Referências

ARAÚJO, Denise Silva. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Anais...** 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html. Acesso em: 27 out. 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7. ed. São Paulo: Hucitec; 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Problemas da poética de Dostoiévski. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. CNE/MEC. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009a. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Organização de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009b. 44 p., il.

CASANOVA, Leticia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO (ANPED). 34. **Anais...** Caxambu, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/stories/GT07.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Rev. Bras. Educ.**, n. 16, p. 48-60, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a03v27n2.pdf>. Acesso em: 8 de nov. 2014.

MORO, Catarina de Souza. As concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO (ANPED), 27. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

NASCIMENTO, Maria Leticia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. As políticas e a gestão da educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul. 2011. Disponível, em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/3>. Acesso em: 5 jan. 2014.

ROSEMBERG, Fulvia. A educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-187.

SAMBRANO, Tatiana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado um vínculo necessário. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

VIEIRA, Lívia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educação em Revista**, p. 119-139, 2010. Número Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/06.pdf>. Acesso em: 1. dez. 2014.

Índice

A

Assentamentos 7, 11, 15, 167, 169,
170, 171, 172, 173, 175, 176,
177, 180, 183, 187

Atendimento 68, 95, 101, 117, 118,
131, 144, 153, 155, 156, 166,
173, 181, 189, 190, 191, 192,
196, 197, 201, 204, 208, 235,
236, 237, 253, 255

Avaliação 7, 10, 13, 14, 18, 20, 22,
30, 37, 38, 42, 43, 47, 49, 54,
55, 56, 58, 62, 67, 68, 69, 70,
71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91,
93, 133, 145, 195, 212, 255

B

Bakhtin 36, 39, 41, 62, 69, 79, 98,
146, 159, 170, 180, 182, 184,

186, 196, 197, 213, 240,
244, 246, 249

Brincadeiras 59, 97, 98, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 111, 113, 115,
156, 201, 204, 212, 216,
224, 237, 240, 242, 244

Brincar 14, 59, 96, 97, 98, 100,
101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 109, 110, 111,
112, 114, 115, 194, 200,
212, 219, 236, 237, 238,
243, 244

C

Coordenação 9, 13, 18, 20, 22, 27,
30, 54, 71, 136, 159, 160,
195, 255

- D**
 Dialogia 234
- E**
 Educação 1, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 20, 40, 42, 43, 44, 57, 58, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 107, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 126, 129, 133, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 218, 231, 232, 233, 235, 247, 253, 254
- Educação Infantil 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 40, 48, 59, 64, 66, 67, 69, 71, 72, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 100, 106, 109, 113, 115, 116, 117, 118, 122, 133, 140, 141, 143, 144, 154, 164, 165, 169, 173, 174, 180, 181, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 231, 233, 236, 245, 247, 253, 254
- Educação Infantil (EI) 43, 96, 116, 143, 210, 233
- Educação Infantil do Campo 169, 171, 188
- Encontros 19, 20, 24, 28, 29, 30, 33, 37, 59, 60, 63, 76, 96, 97, 99, 100, 101, 147, 159, 169, 172, 176, 177, 179, 183, 197, 203, 211, 212, 213, 225, 227, 228
- Enunciações 10, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 106, 110, 111, 196, 197, 199, 200, 201, 213, 219, 222, 224, 225, 226, 233
- Equipes gestoras 11, 15, 143, 144, 145, 147, 150, 153, 155, 157, 161, 162
- F**
 Famílias 7, 12, 15, 87, 171, 172, 176, 180, 181, 182, 191, 192, 202, 223, 233, 234, 235, 236, 242, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 253
- Formação 1, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 32, 34, 37, 38, 43, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 59, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99,

- 100, 101, 109, 110, 112, 115, 117, 118, 122, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 141, 145, 149, 150, 154, 162, 165, 167, 169, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 239, 241, 242, 245, 246, 247, 250, 251
- Formação continuada 10, 14, 15, 67, 69, 70, 79, 84, 86, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 112, 115, 134, 169, 185, 187, 190, 195, 198, 203, 205, 211, 216, 226, 229, 230, 233
- Formação de Educadores 255
- Formação de professores 6, 7, 43, 50, 57, 63, 93, 134, 141, 182, 188, 194, 195
- G**
- Gestão 114, 115, 116, 121, 133, 140, 141, 164, 165, 175, 181
- Gestão democrática 119, 120, 122, 136
- Gestores 8, 11, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 148, 195
- GRUFAE 6, 7, 8, 9, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 59, 61, 63, 96, 116, 234
- Grupo 6, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 100, 108, 145, 148, 172, 182, 198, 199, 200, 205, 210, 219, 230, 234
- M**
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra 170, 185
- MST 168, 169, 170, 172, 175, 177, 178, 179, 181, 186, 187, 188
- P**
- Participação 7, 19, 20, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 49, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 78, 79, 85, 119, 120, 133, 136, 138, 152, 162, 172, 179, 180, 182, 204, 205, 255
- Perfil 11, 15, 52, 65, 99, 102, 119, 122, 123, 125, 126, 137, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 151, 156, 161, 162, 170, 183, 190, 198, 202

- Pesquisa 6, 7, 10, 13, 15, 20, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 47, 49, 53, 62, 63, 65, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 91, 93, 96, 97, 99, 100, 110, 111, 116, 119, 121, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 140, 144, 145, 147, 148, 149, 157, 159, 160, 165, 169, 170, 172, 182, 189, 190, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 209, 210, 211, 225, 233, 234, 236, 243, 246
- PET 8, 9, 10, 14, 28, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63
- Práticas brincantes 10, 97, 98, 100, 101, 104, 106, 109, 112
- Profissionais docentes 194, 210, 211, 212, 214, 216, 225, 226, 229, 230
- Programa de Educação Tutorial 9, 14, 20, 40, 42, 57, 64, 65
- Q**
- Qualidade 51, 68, 71, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 85, 87, 89, 92, 93, 97, 98, 106, 108, 109, 111, 112, 127, 129, 189, 190, 194, 200, 208, 234, 245, 251
- R**
- Reconhecimento social 16, 234, 236
- Relações dialógicas 69, 205, 213
- Referencial bakhtiniano 6
- S**
- Secretarias Municipais de Educação 165
- Sentidos 12, 13, 15, 19, 21, 22, 27, 37, 38, 46, 52, 54, 55, 63, 68, 69, 70, 79, 96, 98, 110, 114, 196, 210, 212, 215, 216, 222, 223, 225, 228, 230, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252
- T**
- Trabalho coletivo 13, 22, 25, 255
- Trabalho docente 12, 14, 18, 28, 68, 98, 107, 112, 114, 118, 119, 128, 141, 142, 160, 162, 164, 165, 190, 191, 192, 196, 201, 203, 205, 208, 210, 211, 212, 216, 217, 218, 220, 224, 226, 227, 229, 230, 234, 237, 241, 246, 251
- Trabalho educativo 97, 101, 109, 112, 190, 216, 229
- V**
- Vagas para matrículas 234, 236, 251
- Valorização profissional 127, 191, 205

Sobre os autores

Bárbara Cristina Netto de Carvalho

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), bolsista no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto educação (PET EDU), e integrante do Grupo de Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Danieli Candida Cezar

Graduanda em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bolsista no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto educação (PET EDU) e integrante do Grupo de Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Ester Silva Chaves

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bolsista no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto educação (PET EDU), e integrante do Grupo de Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Gabriel Guimarães Nascimento

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), bolsista no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto educação (PET EDU), e integrante do Grupo de Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Gabrielle Hübner Ferraz Aguiar

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), bolsista no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto educação (PET EDU), e integrante do Grupo de Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Kallyne Kafuri Alves

Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Tem experiência como professora e pedagoga na Educação Básica, no Ensino Superior, na Pós-graduação e na Formação Continuada de Professores. Realiza pesquisas na área de Educação, com ênfase em Trabalho Docente, Formação de Professores e Educação Infantil.

Leticia Cavassana Soares: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Pedagogia pela Ufes. Integrante do grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores-GRUFAE. Pedagogia no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Aracruz.

Luciana Galdino

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. Professora em Assessoramento Pedagógico na rede municipal de Serra (ES).

Marcela Lemos Leal Reis

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Letras e Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional. Integrante do grupo de pesquisa Formação e atuação de educadores (Grufae). Realiza pesquisas na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores da Educação Infantil, Gestão, Linguagem, Currículo e Política Educacional. Membro do Colegiado do Fórum Estadual de Educação Infantil Espírito Santo (FOPEIES). Experiência na gestão pública educacional, na docência da Educação Básica, no Ensino Superior, e na Formação de Professores (Inicial e Continuada). Atualmente professora formadora de professores da Educação Infantil, no sistema municipal de ensino de Itapemirim (ES).

Maria Nilceia de Andrade Vieira

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão de Recursos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com atuação em todas as etapas da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil. Atua como Professora no Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Vila Velha (FESVV), ES. Compõe a equipe de Avaliação da Gerência de Planejamento e Avaliação Educacional (Geplan) da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, ES. Desenvolve pesquisas relacionadas especialmente aos temas da Educação Infantil, Formação Docente (Inicial e Continuada) e Avaliação Educacional.

Marle Aparecida Fideles de Oliveira Vieira

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e

graduada em Pedagogia por esta mesma Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE) e do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Espírito Santo. Professora da Rede Municipal de Vitória. Tem experiência como professora na Educação Básica, na Educação Superior e na Formação Continuada de Professores. Realiza pesquisa na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores, na Educação do Campo e na Educação Infantil.

Renata Rocha Grola Lovatti

Professora da Educação Infantil, pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realiza Pesquisas na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de educadores da Educação Infantil e trabalho docente na Educação Infantil do Campo. Membro do Comitê Gestor do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (FOPEIES). Atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Marataízes na gestão de projetos, programas e formação continuada.

Uly Rodrigues Dias: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bolsista no Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto educação (PET EDU), e integrante do Grupo de Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Valdete Côco

Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduação em Pedagogia. Atualmente é professora no Departamento de Linguagens Cultura e Educação (DLCE) e no Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Ufes. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET):

Projeto Educação (2010-2020). Coordenadora do GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (Gestão 2016-2019). Integrante da Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (Gestão Anped, Presente! 2020-2021). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Linguagens e Educação Infantil.

Verônica Belfi Roncetti: Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, Linha Sociologia da Educação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Psicopedagogia e Gestão Integrada. Possui graduação em História e em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância (GEPsi). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Sociologia da Infância, Educação Infantil.

