

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALAN BONFIM BARROS

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Manaus
2018**

ALAN BONFIM BARROS

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para a obtenção do título de Graduado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Osmarina Guimarães de Lima.

**Manaus
2018**

*A memória de minha mãe e meu pai,
Zulmira Bonfim Barros e Afonso Ferreira Barros,
cuja educação e dedicação sempre estiveram
presentes em minha vida, graças a eles,
tudo isso se tornou realidade.*

*A todos aqueles que marcaram este
percurso acadêmico, e que de qualquer forma
tenham contribuído para a realização deste trabalho.*

“Educação não é Privilégio”
(Anísio Teixeira)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois sem Ele a realização deste trabalho não seria possível;

À minha orientadora, por toda a paciência dedicada, pelo apoio oferecido e pelas horas de empenho, que viabilizaram a conclusão deste trabalho;

A minhas irmãs, Alania Bonfim Barros e Elania Bonfim Barros, que direta e/ou indiretamente, estiveram sempre me apoiando ao longo desse processo;

A Lucicleide, Samantha, Catarina e demais amigos do curso, que comigo caminham em busca de ideais semelhantes;

A todos os professores, servidores e colaboradores do curso, porque sem o auxílio destes o caminho não seria trilhado de mesmo modo.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

B277d Barros, Alan Bonfim
 A Docência na Educação do Campo / Alan Bonfim
 Barros. Manaus : [s.n], 2018.
 60 f.: il.; 30 cm.

 TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
 Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.
 Inclui bibliografia
 Orientador: Osmarina Guimarães
 Coorientador: De lima

 1. Educação do campo. 2. Desafios. 3. Perspetivas.
 4. Docência. I. Osmarina Guimarães (Orient.). II. De
 lima (Coorient.). III. Universidade do Estado do
 Amazonas. IV. A Docência na Educação do Campo



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

ALAN BONFIM BARROS

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA

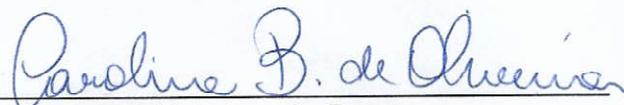
Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovação em: 06 de dezembro de 2018

Banca Examinadora:


Orientador(a)


Membro da Banca


Membro da Banca

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender quais as perspectivas e desafios na docência em uma escola do campo. No âmbito específico, definimos como objetivos: Conhecer como se dá a relação do docente com os educandos; Analisar os princípios e práticas do docente em relação a seus pares; Interpretar o processo pedagógico deste docente na escola do campo analisando seus objetivos e metodologias. Para tanto, procedemos à pesquisa bibliográfica e de campo, coletando dados em uma escola municipal da cidade de Manaus e realizando análise qualitativa. Para a construção do referencial teórico, o qual serviu de base para a análise dos dados, buscamos autores como: Alves (2009), Araújo (2004), Arroyo (2004; 2011), Bezerra Neto (2010), Caldart (2009), Molina e Jesus (2004). Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa pode ser classificada como: pesquisa descritiva que relata tudo de relevante referente ao tema pesquisado e o instrumento adotado foi questionário com quatro educadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Partindo das análises realizadas, concluiu-se que a pesquisa tornou possível uma melhor compreensão e está diretamente relacionada ao aumento dos conhecimentos concernentes a educação do campo. Assim, construindo, de fato, conhecimento pela prática uma vez que foi possível vivenciar a rotina da escola e implementar, ainda que de maneira resumida, um processo de interação com os educadores. Esta pesquisa é uma porta para a prática científica, permitindo aprofundamento específico, sendo de suma importância na formação acadêmica.

Palavras-chave: Educação do Campo - Desafios - Perspectivas – Docência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.1 A Educação no Campo e a Comunidade Rural	10
1.2 Um pouco das políticas públicas na Educação do campo.....	14
1.3 Desafios da educação do campo	17
1.4 O professor e os desafios da contextualização na educação do campo	19
CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
2.1 Espaço formativo de pesquisa.....	24
2.2 Histórico da Escola.....	26
2.3 Aspectos Estruturais.....	27
2.4 Sujeitos da pesquisa	28
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	30
3.1 Identificação e formação dos educadores	30
3.2 Atividades das docentes fora da escola	33
3.3 A atuação profissional das educadoras	35
3.4 A formação docente das educadoras	41
3.5 O trabalho docente das educadoras.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico intitulado “A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO” é resultado de uma pesquisa de campo. Tendo enfoque nas práticas pedagógicas concernentes ao meio rural, elencando suas perspectivas e desafios, enfim os muitos problemas que a educação do campo vivencia na busca de uma aprendizagem mais efetiva.

Nesse universo da pesquisa elencamos diversas problemáticas, porém, selecionamos apenas uma que aponta para as perspectivas e os desafios na docência em uma escola no campo, conhecendo as influências exercidas por eles nas diversas relações existentes na instituição pesquisada, bem como princípios e práticas dos educadores da referida instituição, e aspectos concernentes ao processo pedagógico.

Nesse sentido, como objetivo geral, nos propusemos a “Compreender quais as perspectivas e desafios na docência em uma escola no campo”. Para atingir o objetivo geral apresentamos os específicos que são: Conhecer como se dá a relação do docente com os educandos; Analisar os princípios e práticas do docente em relação a seus pares; Interpretar o processo pedagógico desse docente na escola no campo analisando seus objetivos e metodologias.

De outra maneira, a educação voltada para as comunidades que residem no campo ainda é pouco estudada e, nesse sentido, muitos enfoques podem ser explorados, mesmo porque o campo, nas representações das pessoas, é relegado à condição de um lugar atrasado e tradicional. Em defesa de uma educação para todos e considerando-se a centralidade e relevância que o lugar tem para os seres humanos que habitam no campo torna-se imprescindível o debate sobre o cenário no qual se encontra esta educação.

O presente trabalho encontra justificativa na crescente necessidade de conhecimento dos avanços e possíveis retrocessos nas políticas educativas e nos processos de educação, em especial na educação do campo, nos seus obstáculos estruturais, nas suas propostas pedagógicas específicas, na capacitação docente coerente, democrática, ativa, crítica, criativa, inclusiva e contextualizada com a realidade da criança no campo, ou seja, o professor não deve se acomodar diante da situação em que é vivido na realidade, ele precisa buscar o novo, o

desconhecido, procurar pensar em ações no presente para alcançar melhorias no futuro.

Este estudo se apresenta ainda, como uma reflexão entre os diversos segmentos da comunidade escolar da Escola localizada no Km 24 da estrada AM/010 na zona rural da cidade de Manaus, no Amazonas.

A relevância científica existe por esta pesquisa vir a contribuir ainda mais para com os trabalhos existentes sobre o tema, já que não é a pioneira nesta temática de pesquisa. Tendo o interesse de tentar mostrar outros caminhos de análises sobre esse tema, uma vez que a população do campo vem sendo submetida à precariedade sociocultural, decorrente do desamparo.

A relevância pessoal desta escolha se faz pertinente pois advenho do interior e fui educando da educação do campo e vivenciei sua realidade na pele, e sofri com a dificuldade pela falta de continuidade do trabalho dos educadores, que eram militares que passavam no máximo dois anos. É muito importante que todos possam acreditar e cobrar dos órgãos competentes, bem como da sociedade em geral, uma educação do campo com melhorias, com qualidade e valorização profissional.

Assim, a presente pesquisa científica surgiu a partir da problemática mencionada e foi classificada de acordo com o objetivo determinado, tendo natureza qualitativa. Trata-se também de uma pesquisa descritiva, que se classifica como bibliográfica e de campo, por meio da realização de questionários.

Para uma melhor compreensão, o trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro capítulo versa um breve recorte sobre a educação do campo e a comunidade rural, além de conhecer como se dá a relação do docente com os educandos. De forma sequente, apresentaremos um pouco das políticas públicas referentes à educação do campo no Brasil, mencionando aspectos relevantes ao estudo sobre os desafios da educação do campo.

O segundo capítulo trata sobre o percurso metodológico percorrido ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. No terceiro capítulo expusemos as discussões fundamentais do processo integral da pesquisa.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo versará um breve recorte sobre a educação no campo e a comunidade rural, além de conhecer como se dá a relação do docente com os educandos. De forma sequente, apresentaremos um pouco das políticas públicas referentes à Educação no campo no Brasil, mencionando aspectos relevantes ao estudo sobre os desafios da educação do campo.

1.1 A Educação no Campo e a Comunidade Rural

Esta pesquisa está voltada para a relevância que se tem em compreender quais as perspectivas e desafios encontrados na docência em uma escola no campo, considerando a necessidade de conhecer como se dá a relação do docente com os educandos. Assim, é importante iniciar tratando sobre o conceito de educação no campo para, posteriormente, abordarmos os aspectos referentes à comunidade rural.

Segundo Bezerra Neto (2010) constata-se que a partir do início do século XXI, aparece um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo”, cujas bases epistemológicas partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes. Iniciando a discussão sobre uma necessidade de se construir uma educação específica com aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo”.

A educação no campo refere-se ao local onde moram pessoas que constituem uma comunidade da Zona Rural. E dessa forma deveriam ser respeitados diante de suas necessidades garantidas por lei, que lamentavelmente são excluídas das propostas dos representantes governamentais do nosso país. A constituição da educação no campo se deu após Movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado às características do meio rural que vieram se desenvolvendo desde a década de 1930, no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública.

Bezerra Neto (2010, p. 152) parte da seguinte questão: a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo? Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade

de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

No entanto, foi a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Esse encontro defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.

Segundo Leite (2002, p. 13) “a educação é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o “espaço” humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem vários tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural”.

Essa Conferência foi o resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo e trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores. Em meio a isso, houve uma certa crise dos movimentos sociais existentes e o surgimento de outros novos.

Para Alves (2009, p. 89) “A expressão educação do campo, central de investigação, é tomada como sinônimo de educação rural”. Mas, com relação à Educação no campo, houve alguns avanços.

Apesar da nova LDB ter reformulado o ensino técnico no Brasil a partir das exigências do Banco Mundial, desmantelando a educação unitária, e desvinculando o ensino profissional da formação geral, pela primeira vez na legislação houve uma referência explícita à especificidade e diferenciação quanto à oferta de educação básica para a população rural. O Artigo 28, da LDB (BRASIL, 1996), diz que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entende-se que este avanço na legislação quanto à questão específica da oferta de educação para a população rural foi o resultado da articulação dos

movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências já existentes, tais como, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do Movimento dos sem Terras (MST), a escola ativa, as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras.

Segundo Araújo (2004, p. 12) “O trabalhador rural que detinha os meios de produção de um determinado momento foi privado desses meios de produção e se tornou força de trabalho assalariada”.

Esta luta pela Educação no campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.1, abril de 2002, em seu artigo 2º, parágrafo único, surge a definição da identidade dessas escolas:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Apesar de toda a luta nessa trajetória da Educação no campo no Brasil, com a participação de entidades, movimentos, igreja, entre outros, não foi suficiente para nos dias atuais considerarmos que historicamente a política educacional brasileira priorizou e contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo. A comunidade rural precisa de políticas públicas que garantam desde a pré-escola até o acesso e permanência na Universidade.

A educação do campo envolve desafios e perspectivas de muitos moradores e profissionais da educação que vivem no campo. A falta de compromisso dentro das políticas públicas referentes à educação rural no Estado é fato recorrente na história do Brasil. Inobstante, os sujeitos do campo escolhidos para serem protagonistas desta análise são cidadãos de direitos que por muito tempo tiveram renegados direitos mínimos, como é o caso da educação.

Esta comunidade precisa que a escola seja do Campo e no Campo, que os processos pedagógicos (as práticas dos professores e trabalhadores da educação em relação a população) atendam as características camponesas e não urbanas. Essa realidade consiste em ter educadores/profissionais do próprio campo.

Entendemos que os/as educadores/as são mais que professores, e a escola é mais do que escolarização. Uma construção pedagógica onde os educadores tenham o tempo e as condições necessárias para se construírem educadores com identidade camponesa (BRASIL, 2006, p. 33).

Diante deste contexto, a Educação no Campo sempre teve seus dilemas, como sendo a mais precária em relação a urbana, a discriminação das pessoas que ali vivem, é a exclusão social existente no campo. Dentro do seu habitat são excluídos haja vista que os agricultores são vistos como mão-de-obra barata para os grandes fazendeiros, sem falar na desvalorização do trabalho humano no campo.

Esse processo de exclusão das pessoas do campo reflete na qualidade da educação, porque para tantos, quem mora no campo não precisa estudar. Segundo Molina e Jesus (2004, p. 35):

A problemática da Educação do Campo reside, não apenas na ausência de um projeto educativo adequado à realidade, mas exige algo ainda maior: um projeto de integração que possibilite, aos que moram no campo, alternativas para o crescimento e desenvolvimento de forma sustentável, uma vez que, até então, os inúmeros investimentos, projetos, problemas e recursos destinados à Educação sempre tiveram com finalidades, servir ao processo de produção e reprodução de relações econômicas e sociais que contribuíram de maneira acentuada para a falência da Educação no Campo.

É importante que reconhecemos a necessidade da Escola no Campo e do Campo e concomitante de um projeto de educação que contribua para a realidade do campo, e a inclusão das comunidades rurais, respeitando suas diferentes realidades. Vale ressaltar que a Educação no Campo sempre foi desvalorizada e precisa de um olhar diferenciado e não desigual.

Conforme afirmam Molina Jesus (2004) a desvalorização da Educação no Campo é sempre reforçada por uma ideologia de que a população rural não careceria de estudos pois quem trabalha na roça não precisa estudar.

A Educação no campo nos dias atuais tem um papel fundamental para o desenvolvimento das comunidades rurais, uma vez que na sua ação-construção educativa as comunidades escolares do campo buscam uma maior integração social, cultural e econômica além de ser um veículo difusor de conhecimento e saberes sociais.

Assim, ao realizar um breve recorte sobre a educação no campo e a comunidade rural e conhecer como se dá a relação do docente com os educandos.

De forma sequente, apresentaremos um pouco das políticas públicas referentes à Educação no campo no Brasil, pois se faz necessário trazer um pouco das legislações concernentes ao tema estudado. É disso que trataremos a seguir, pensando na necessidade de recuperar alguns aspectos relevantes das políticas referentes ao surgimento e a evolução, ao ultrapassar concepções acerca da educação do campo.

1.2 Um pouco das políticas públicas na Educação do campo

A escola deve assumir o seu papel como elo integrador das trocas dos saberes e técnicas que apontem para uma nova proposta de desenvolvimento: a aplicação de forma responsável e do crescimento educacional do Plano Nacional de Educação (PNE) dentro da área educacional do campo, levantando reflexões entre os diversos segmentos da comunidade rural, em especial.

É necessário recuperar um pouco das políticas públicas na Educação do campo, do surgimento e a sua evolução até a contemporaneidade, a fim de percebermos como o texto produzido para a comunidade rural se manifestou através dos tempos. Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, o qual, apesar de ter estabelecido, entre suas diretrizes, o “tratamento diferenciado para a escola rural”, indicou, fazendo referência ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas e a universalização do transporte escolar.

Para Alves (2009, p. 42) “a função da educação para o campo seja a formação de um agente social especificamente voltado para o mundo do trabalho no campo”. No que diz respeito às atitudes que vão de encontro ao que enseja a educação do campo. Tais ensejos não foram levados em consideração pois ainda hoje, a escola rural sofre com a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino presente nas áreas rurais.

No período mencionado, houve uma evolução considerável em aspectos textuais - em que se tornou “possível” ultrapassar seus desejos, no âmbito social – regulamentou-se alguns direitos dos membros que constituíam a comunidade da época. A comunidade rural passa a ser vista como uma instituição que tem suas

peculiaridades referentes à sua formação integral e deixa de ser tida como organismo par a comunidade urbana.

O professor seja rural ou urbano, enquanto produto das contradições produzidas pela sociedade, busca a verdade reivindicada como empreendimento coletivo construído por aqueles que no momento presente têm como ação profissional introduzir as novas gerações ao conhecimento, aos saberes, à cultura (ARAÚJO, 2004, p. 21).

Consequentemente, surge uma preocupação, mesmo que temporária, com os conteúdos e metodologias que lhes disponibilizam ao longo do dito processo de aprendizagem. Na busca por políticas públicas reais que valorizassem a educação do campo, em 2004, muitos seminários foram realizados e todos foram espaços de discussão que culminaram com a II Conferência Nacional por uma Educação do campo.

Nesta, firmou-se uma carta voltada para a defesa de um projeto de sociedade justa democrática e igualitária, onde o campo fosse considerado como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com a natureza e de novas relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais e a defesa de políticas públicas à valorização da agricultura familiar camponesa, à superação da oposição entre campo e cidade (tida como moderno e avançado) e que vise à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no campo.

Para Gomes Neto (et all, 1994) a Educação do Campo reflete o Campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e seus conflitos. Predominantemente, a educação rural reflete o campo apenas como um espaço de produção, as pessoas são vistas como mero recursos humanos, por essa ideia que se pensa levar educação da cidade, considerada melhor.

A partir de então, passaram a surgir “melhorias” referentes a educação adaptando, retirando e/ou modificando elementos do mundo rural, para que, assim, pudesse ser considerada/classificadas como educação adequada para o campo. A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas.

Ela nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade, de acordo com Caldart (2009, p. 2).

À escola do campo cabe dar condições ao homem manter-se no campo e prepará-lo para isso. Porquanto, é cada dia mais latente a importância em não formar os alunos apenas para os sistemas produtivos, mas sim cidadãos comprometidos com a problemática referente à modernização da agricultura e consequente crise social, ambiental e econômica como um todo.

A educação, nesse contexto, assume para as classes populares um papel de formadora para o trabalho. Isso significa que educar para o trabalho é apenas um mero processo de transmissão-assimilação de conhecimentos úteis imediatamente na produção (ARAÚJO, 2009, p. 23).

Com o surgimento e ampliação da dita Educação no campo se fizeram necessárias inúmeras discussões concernente a existência de uma adequação real, não meramente ilustrativa, acerca das peculiaridades de seus educandos. A questão fundamenta-se nas tendências existentes, uma vez que se torna relevante diferir as metodologias utilizadas nas escolas do campo das metodologias empregadas nas escolas urbanas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), em seu art. 28:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O território do campo é a base fundamental de sustentação da Educação no campo, e este deve ser compreendido para muito além de um simples espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida. Assim, os educandos deste território são perfeitamente reconhecíveis como diferentes dos educandos do mundo urbano conhecido.

A seguir, realizamos um estudo sobre os desafios da educação do campo para que fosse possível identificar e compreender quais as dificuldades encontradas pelos docentes nesta instituição escolar.

1.3 Desafios da educação do campo

Os desafios existentes na composição do organismo definido como educação do campo são cada dia mais contemporâneos, pois a educação do campo continua muito desvalorizada por uma ideologia de que a população rural não precisaria de estudo.

É preciso que a sociedade compreenda que quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do Campo, quer sejam os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas, os diversos tipos de assalariados vinculados ao trabalho do meio rural. Que seja respeitado o disposto no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Compreendendo esse universo das legislações que regulamentam a educação no Brasil devemos conhecer o quanto é relevante intermediar um processo concreto de aprendizagem, assim sendo muito importante que a aprendizagem seja significativa, de maneira contextualizada, para que este processo de desenvolvimento de conhecimentos seja real.

Ao que concerne à Educação do Campo a nível local devemos mencionar o Grupo de Trabalho e Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental que é responsável pela elaboração, organização e acompanhamento das políticas públicas educacionais voltadas para escolas situadas em área rural na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, sempre em parceria com a Divisão Distrital da Zona Rural.

Ressaltamos também que em 2015 o Comitê Municipal de Educação do Campo foi criado com a finalidade de realizar os pré-fóruns e fórum municipal promovendo momento de escuta para elaboração da Diretriz Pedagógica das

Escolas do Campo. Como resultante da realização dos pré-fóruns e fóruns 2016 e 2017 temos as “Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo na rede pública de ensino” assim como, o “Diário de Classe Multisseriado” e “Planejamento Interdisciplinar”.

Tal organização pedagógica surge como elemento importante para dar visibilidade e melhoria ao atendimento das escolas do campo. De mesmo modo, existem diversas legislações nacionais estaduais e municipais específicas que embasam todos os procedimentos relativos a educação do campo, tais como:

- Constituição Federal de 1988;
- Decreto nº 7.352, de novembro de 2010;
- Leis nº 11.645, 2008 e nº 9.394, de dezembro de 1996;
- Parecer CNE/CEB nº 36;
- PME Lei nº 2.000/2015;
- PNE Lei nº 13.005/2014;
- Portarias MEC nº 579, de 2013 e nº 68, de novembro de 2012;
- Portaria MEC nº 86, de fevereiro de 2013;
- Portaria nº 0271/2015 SEMED/GS;
- Portaria nº 0237/2016 SEMED/GS;
- Regimento Geral das Unidades de Ensino de 2016;
- Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008;
- Resolução nº 005/CME/2016;
- Resolução nº 04/CME/2014;
- Resolução nº 38/CME/2015;
- Resolução nº 40/CME/2013.

Importante destacar que a LDB 9394/96 assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação do Campo de 2002, e portaria número 86 de fevereiro de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo, destacam que os processos pedagógicos das escolas localizadas em área rural precisam considerar aspectos relacionados a: cultura, história das comunidades, realidade geográfica e demais condicionantes que envolvem a população do campo.

1.4 O professor e os desafios da contextualização na educação do campo

Para que o processo de aprendizagem ocorra de modo satisfatório para todos os que estão envolvidos podemos considerar que a formação do professor pode ser o caminho para a efetivação da educação do campo, pois o mesmo lutará por uma educação de qualidade e por uma escola diferente da que existe na realidade da área rural.

Atrelado a isso, é importante refletir sobre o fato de que devemos incentivar que a escola no campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Quanto a expectativa de que um dia esta realidade educacional exista, de fato, a formação dos professores tem que ser avaliada de modo a expandir na área rural, não apenas para acúmulo de conceitos, mas com um currículo voltado para as necessidades da sociedade rural. É necessário que se tenha

Um olhar que projeta um campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

A formação do professor precisa ter como base práticas pedagógicas com conteúdo sistematizado apropriado no ambiente acadêmico, mas também, conteúdos que se aprendem no dia a dia, respeitando a vivência e conhecimento do homem do campo; ou seja, deve haver experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano.

A educação defendida pelos movimentos sociais populares inicia-se com a preocupação com a formação do professor. Esse profissional precisa fortalecer sua ligação com a comunidade e com o movimento popular (o que é possível por meio de um currículo próprio de formação docente), pois, assim, o conhecimento

desenvolvido contribuiria para dissipar as necessidades do homem do campo, atendendo as especificidades existentes.

Arroyo (2011) destaca que o local onde definimos nossa formação é no trabalho. Nesse contexto é que vamos construindo nossas identidades docentes na própria prática, no cotidiano das salas de aula, nos procedimentos de ensino. Dessa forma, precisamos rever a formação que ocorre nos espaços das instituições formadoras, visando ao comprometimento do professor com os sujeitos da educação, numa lógica da transformação da educação através de profissionais competentes e que necessitam de uma formação consistente para intervir no contexto, como nos diz Souza (2009) ao salientar que a formação docente exige um rigor necessário para qualificar a prática deste profissional possibilitando ao mesmo a apropriação de metodologias adequadas à produção do saber pedagógico.

O enfoque especial que se dá a educação rural converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade campesina a partir de uma estrutura sócio-cultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos (LEITE, 2002, p. 13).

Nesse parâmetro importa a todos uma escola que se constrói na coletividade; que suas problemáticas surjam dos diálogos entre professores, coordenadores e estudantes, assim também como as soluções, tornando o processo educacional um fazer coletivo. Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns, consensuados e contratados, entre professores e professores, estes e os alunos, estes entre si, todos e a direção, e os pais.

No portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi publicada uma notícia a respeito de um projeto inédito de formação que chega ao interior da Amazônia, publicada na quinta-feira, 11 de outubro de 2018 (BRASÍLIA – REDAÇÃO CCS/CAPES, 2018), onde se afirma que:

Para assegurar aos professores do interior da Amazônia o acesso a cursos de formação inicial e continuada por meio das novas tecnologias, a CAPES, vai levar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir de novembro, a 60 comunidades ribeirinhas do Rio Juruá, no extremo oeste do Amazonas. Esta é uma iniciativa inédita da CAPES. [...] A intenção é melhorar a qualidade do ensino nas comunidades ribeirinhas. [...] atua em duas frentes: uma voltada à formação inicial de futuros professores e a outra, à formação continuada

daqueles que já atuam nas escolas da área rural. A primeira ocorrerá com a oferta do curso de Pedagogia do Campo, cujo projeto pedagógico foi desenvolvido especificamente para comunidades situadas em Unidades de Conservação. A longo prazo, a ação se transformará em economia para a prefeitura, pois não será mais necessário o deslocamento de professores da sede do município. Por outro lado, representará a garantia de educação de qualidade, com respeito à identidade das crianças que cuidarão das florestas no futuro. [...] Na linha de educação continuada, o Projeto Escolas Ribeirinhas Sustentáveis é uma proposta de ação de educação ambiental junto às escolas ribeirinhas, no contexto do bioma Amazônia. [...] As referências para a execução deste trabalho encontram-se em conhecimentos científicos, saberes tradicionais e originários, além de pesquisas, práticas e intervenções locais sustentáveis, além da prevenção de desastres. [...] A ação será desenvolvida durante dois anos pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), em parceria com MEC, MMA e outros órgãos. Seu público-alvo são os 68 professores de 36 escolas ribeirinhas com, aproximadamente, mil alunos. [...] O foco da UAB é levar o ensino superior aos municípios do interior do país, capacitando as pessoas.

Por tanto, a ação é relevante para a formação, inicial e continuada, dos educadores do interior da Amazônia, o que aperfeiçoará a qualidade do ensino nas comunidades ribeirinhas. A oferta do curso de Pedagogia do Campo visará a intensificação da formação inicial, não será necessário o deslocamento dos educadores, reverenciando à identidade do público-alvo.

Quanto a formação continuada, o Projeto Escolas Ribeirinhas Sustentáveis é de suma importância, pois propõe uma ação de educação ambiental junto às escolas ribeirinhas, fazendo uso de pesquisas, além de saberes tradicionais e conhecimentos científicos, intervenções e práticas locais sustentáveis. O enfoque é aperfeiçoar a formação dos educadores que atuam nos municípios do interior do país.

A CAPES tem outros três programas que contribuem para a formação inicial e continuada professores:

1. O Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e dá aos estudantes da primeira metade do curso uma aproximação prática com a rotina das escolas públicas;
2. O Residência Pedagógica busca o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade da licenciatura.
3. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Pafor), por sua vez, tem como objetivo capacitar os profissionais do magistério que dão aula na rede pública e não têm formação específica na área em que atuam em sala de aula (BRASÍLIA – REDAÇÃO CCS/CAPES, 2018).

Como mencionado a CAPES oferece três programas que visam intensificar o processo de formação dos educadores, inicial e continuada, o Pibid que concerne ao

incentivo a iniciação a docência, a Residência pedagógica que diz respeito ao aperfeiçoamento da prática nos estágios curriculares e o Parfor que visa capacitar os educadores que já atuam na rede pública sem formação específica.

A UEA oferece o curso de Pedagogia do Campo que é uma licenciatura pensada por um conjunto de professores do curso de pedagogia da ENS e traz um currículo específico para atender as demandas educacionais do campo. Os componentes curriculares foram tratados de uma forma diferenciada para que os professores possam ter uma formação que atenda exatamente as necessidades do público final, que no caso seriam os estudantes que moram nas comunidades ribeirinhas do Amazonas.

A seguir damos continuidade tratando dos procedimentos metodológicos adotados ao processo da pesquisa.

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já relatado neste trabalho, a realidade vivida por essas comunidades do campo foi a grande fonte de motivação a qual impulsionou esta pesquisa científica. Segundo Andrade (2001), a pesquisa científica refere-se a um conjunto de procedimentos sistemáticos que são baseados no raciocínio lógico, tendo por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos viabilizadas pela execução de métodos científicos.

Assim, a pesquisa surge de um problema, e, ao visar solucioná-lo, minimizá-lo ou compreendê-lo, adquire dados imprescindíveis para isso. Nesse sentido, a presente pesquisa foi classificada de acordo com o objetivo geral determinado, que concerne em compreender quais as perspectivas e desafios na docência em uma escola no campo. Desse modo, o presente capítulo trata acerca da metodologia tomada, com a finalidade de conhecer como se dá a relação do docente com os educandos.

A metodologia aplicada na pesquisa apresentada tem natureza qualitativa focada no caráter subjetivo onde foram estudadas as particularidades e experiências do objeto investigado, pois é uma forma de usar bem o subjetivo como um meio de compreender e interpretar as experiências pessoais vividas por todos expostos neste estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1982) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Quanto aos objetivos, trata-se também de uma pesquisa descritiva, pois evidencia as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008).

A pesquisa também se classifica como bibliográfica e de campo. Sendo que, a pesquisa bibliográfica pode ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica, como afirmam Marconi e Lakatos (2003).

Nesse sentido é que esta pesquisa traz uma recuperação, breve, de aspectos concernentes a análise de princípios e práticas do docente em relação a seus alunos e pares.

Em referência à pesquisa bibliográfica foram utilizados livros, artigos, monografias, dissertações e outros materiais tanto de órgãos competentes quanto da literatura especializada para compor a revisão de literatura.

Após a pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo visando coletar depoimentos dos sujeitos da pesquisa acerca de suas vivências relacionadas ao tema pesquisado. A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após os estudos bibliográficos, para que o pesquisador tenha um prévio conhecimento sobre o assunto antes de adentrar ao ambiente a ser investigado (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Na presente pesquisa os dados coletados foram analisados por meio de questionários e observação, realizadas na escola mencionada anteriormente, envolvendo parte do corpo docente, com o objetivo de conhecer e interpretar o processo pedagógico destes docentes na escola no campo.

Para Gil (2008) a pesquisa descritiva caracteriza determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário.

O procedimento de investigação refere-se à observação direta, uma vez que é na observação direta que o pesquisador nota os fatos de maneira espontânea, como afirma Gil (2008). A observação direta, realizada em vinte dias letivos, oportunizou o contato com os educadores, em sua rotina escolar, além disso, permitiu perceber como se dão as diversas relações com os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Foi utilizado a questionário como instrumento de investigação, que se deu inicialmente com 4 educadoras, buscando identificar e registrar, depoimentos destas educadoras quanto às suas vivências, seus contatos, anteriores e atuais ao que concerne à educação do campo.

2.1 Espaço formativo de pesquisa

A pesquisa foi executada em uma Escola Municipal da cidade de Manaus, localizada no Km 24 da Rodovia AM-010. A escola foi criada por meio do Decreto de Criação Nº 1724/84, o prédio onde a escola funciona é em regime de Comodato. A escola oferece à comunidade Educação Infantil, 1º ao 5º anos e Programas Se Liga

e Acelera do Ensino Fundamental. Tendo o seguinte horário de funcionamento: 7:00 as 16:00 e no noturno, sendo Ensino médio tecnológico.

A Escola conta com o total de 25 (vinte e cinco) funcionários, sendo 1 (um) diretor, 11 (onze) professores, 1 (um) coordenador de Telecentro, 1 (um) apoio pedagógico, 2 (dois) auxiliares administrativos, 2 (dois) merendeiras, 1 (um) vigia, 3 (três) auxiliares de serviços gerais e 3 (três) motoristas. A Unidade atende a 412 educandos, distribuídos nos três turnos: 174 no matutino, 170 no vespertino e 68 no noturno. Na escola funcionam alguns projetos:

Viajando na Leitura: visa incentivar e favorecer a aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos, de forma integrada ao processo de ensino aprendizagem, voltado para alunos do 1º ao 4º ano, de responsabilidade dos professores titulares das turmas e Apoio Pedagógico.

Manaus: Minha cidade, meu lugar. Lugares de aprender: visa proporcionar às crianças e aos professores da Educação infantil o contato direto com a história do município, voltado para alunos do 1º e 2º Períodos da Educação Infantil, de responsabilidade do Apoio Pedagógico.

Projeto Punhos de Cristo: O Boxe e a Luta Livre como incentivo à Educação: visa oferecer aos alunos da Escola Municipal aulas proporcionais a um conhecimento de luta com ênfase no Boxe e na Luta Livre Esportiva para a prática de técnicas de autocontrole emocional com exigência de disciplina, respeito e amor ao próximo, na busca da elevação no índice da melhoria do rendimento escolar e de aprovação nas demais disciplinas, voltado para alunos do 1º ao 4º anos.

Agenda Ambiental: visa construir conhecimentos sólidos socioambientais e desenvolver uma postura ecologicamente correta para o fortalecimento dos grupos sociais vulneráveis aos desafios e conflitos do mundo moderno, voltado para alunos da Educação Infantil ao 5º ano, de responsabilidade do Gestor, Apoio Pedagógico, Professores e Comunidade em geral.

Educação Fiscal: de maneira interdisciplinar, a Educação Fiscal visa a despertar no aluno o interesse pela coisa pública e política, com o intuito de que ele conheça a importância dos tributos e impostos para o crescimento social e econômico do país, tornando-o consciente como cidadão integrante e participativo, voltado para alunos da Educação Infantil ao 5º ano, de responsabilidade do Gestor, Apoio Pedagógico, Auxiliares administrativos, Professores e Comunidade em geral.

2.2 Histórico da Escola

A Escola Municipal foi fundada em 1958, por iniciativa do Poder Público Municipal mediante o Ato de Reconhecimento e Parecer Nº 024/89. A inauguração aconteceu em março de 1996 com o objetivo de atender às necessidades básicas de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes da comunidade e adjacências. A Unidade tem como um agricultor que construiu uma modesta casa de madeira com telha de zinco no terreno, onde a Escola funciona atualmente, cedido pelo agricultor e tio do Patrono falecido em 12 de dezembro de 1962. Após sua morte, um de seus filhos resolveu vender a propriedade.

Nesse mesmo período, foi fundada a Comunidade de São Francisco. Era formada basicamente por familiares de agricultores e moradores das proximidades do Km 24 da rodovia AM-010. Como essas famílias não dispunham de escolas para seus filhos, a própria Comunidade se mobilizou sendo todos partícipes.

Tempo depois, o terreno foi vendido para os padres do Pontifício Instituto das Missões – PIMI. Mesmo assim a Escola continuou funcionando. No ano de 1965, o Patrono resolveu transferir a responsabilidade da manutenção à Prefeitura de Manaus. Depois disso, foi construída uma nova escola, com apenas duas salas de aula, atendendo as necessidades daquele período.

Com o passar dos anos, a Comunidade foi se expandindo, e a Escola aumentou sua demanda, visto que os comunitários passaram a exigir um espaço que lhes oferecesse melhor comodidade. Em 1995, as reivindicações de idos foram atendidas e a Escola foi reformada e ampliada, uma infraestrutura com 4 (quatro) salas de aula, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) cozinha com depósito de merenda, 1 (um) refeitório e 6 (seis) banheiros.

A Unidade passou por outra reforma e ampliação de seu espaço físico em abril de 2001. Hoje, a Escola atende a comunidade nos três turnos com as seguintes modalidades: Educação Infantil, 1º Período, matutino, e 2º Período, vespertino; 1º ao 4º anos, nos turnos matutino e vespertino, Programa Se Liga, matutino, e Acelera, vespertino, do Ensino Fundamental; cessão de infraestrutura e logística do espaço físico ao Ensino Médio Tecnológico, como anexo da Escola Estadual Vicente Teles.

2.3 Aspectos Estruturais

Segundo consta no Projeto Pedagógico, a Escola Municipal embora conte com estrutura física que conforte tanto os funcionários quanto os alunos, faltam alguns espaços básicos necessários para o sucesso na qualidade do ensino.

Na derradeira reforma, não foram inclusos alguns desses espaços como auditório, sala dos professores, sala da direção, sala do pedagogo, biblioteca, mais um banheiro para as meninas e uma quadra coberta para a execução das atividades comunitárias, esportivas e recreativas.

As dependências da escola estão no terreno pertencente à uma Área Missionária, que cedeu dois espaços para serem utilizados como salas de aula improvisadas, também foi disponibilizada a quadra para atividades esportivo-recreativas, tratando-se de ambientes descontínuos que, ao serem agregados à Unidade nos últimos anos.

A instituição de ensino possui 1 (um) Almojarifado, 1 (uma) Secretaria, 7 (sete) Salas de Aula, 1 (um) Depósito de Merenda, 1 (uma) Cozinha, 2 (dois) Banheiro (alunos), 1 (um) Banheiro (alunas), 1 (um) Telecentro, 2 (dois) Banheiros (funcionários) e 1 (um) Refeitório.

A Escola não jaz totalmente adequada às necessidades dos educandos. Embora haja 5 (cinco) salas de aula em reais condições de uso, com recursos tecnológicos e didáticos variados, 2 (duas) são improvisadas, já que são espaços cedidos pela Missão, não vinculados à estrutura do prédio da Escola. Como o lanche é servido no refeitório da estrutura interna, os alunos que estudam nessas duas salas incontinentes ao prédio, em algumas ocasiões, acabam caindo e machucando-se, devido o deslocamento dos próprios acontecerem por terreno acidentado e com algumas pequenas escadarias.

Mesmo tendo uma área ampla para atividades sociais, recreativas e esportivas, a instituição necessita de uma quadra coberta própria para realizar essas atividades. Quanto a estrutura de higiene, só há 1 (um) banheiro para as meninas e 2 (dois) para os garotos, sem iluminação, inclusive. Mesmo as turmas se intercalarem no momento da refeição, a fileira para a utilização desses espaços acaba sendo longa.

A Unidade carece de mais espaços e ambientes de higienização. Um dos pontos fortes do arcabouço pedagógico da Escola é o Telecentro, um espaço didático com recursos tecnológicos como tela, computadores, projetor, condicionadores de ar e recursos multimídia de ensino e aprendizagem disponíveis ao educador no trabalho de início e complementação de atividades.

2.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo tem como sujeitos professores da referida escola pesquisada, visando conhecer como se dá a relação do docente com os educandos e seus pares. Além disso, buscou-se compreender esse universo que permeia a vida dos professores em questão, por tanto trazemos aqui algumas informações retiradas do Projeto Pedagógico da instituição escolar pesquisada informações concernentes às atribuições dos sujeitos desta pesquisa.

Os educadores desempenham uma série de tarefas no meio escolar de derradeira importância. Esses profissionais devem ter diversos tipos de atividades em desenvolvimento para chegar a um índice cada vez maior de aprendizado. Suas imputações vão de processos administrativos a pedagógicos, colaborando, se exequível, com outros setores da Escola.

Segundo consta no Projeto Pedagógico da instituição, em meio aos muitos papéis executados pelos docentes, os principais são: Cumprir e fazer cumprir firmemente os calendários escolares, horários e cronograma; Ministras aulas; Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; Participar do processo de análise e relação de materiais e livros didáticos.

Bem como preparar o seu planejamento de acordo com o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular, e entregá-lo no prazo máximo de 5 (cinco) dias depois da data oficial do planejamento; Propiciar aquisição do conhecimento universal, científico e erudito para que os alunos reelaborem os conhecimentos alcançados e elaborem novos conhecimentos, respeitando os valores históricos, culturais e artísticos próprios do contexto social do educando, garantindo-lhe a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Promover uma avaliação contínua, acompanhando e enriquecendo o desenvolvimento do trabalho do educando, elevando-o a uma compreensão cada vez maior sobre o mundo e sobre si mesmo; Atribuir as avaliações e recuperação de

acordo com os preceitos fixados e estabelecer estratégias de recuperação paralela aos educandos.

Participar de procedimentos coletivos de avaliação do próprio trabalho e da Unidade Escolar com vistas ao melhor rendimento do processo ensino-aprendizagem, replanejamento sempre que cogente; Realizar a recuperação contínua e paralela de estudos com os alunos que durante o processo ensino-aprendizagem, não dominarem o conteúdo curricular ministrado, sendo que em dia de avaliação de recuperação de estudos é de competência do professor, devendo o mesmo trazer atividades de complementação de estudos para os alunos com rendimento satisfatório, de modo que os mesmos não fiquem ociosos.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, apresentamos as discussões fundamentais do processo integral da pesquisa. Para atingir as respostas para a problematização desta pesquisa que aponta para as perspectivas e os desafios na docência em uma escola no campo. Buscando conhecer a influência exercida por essas perspectivas e desafios nas diversas relações existentes na instituição pesquisada, bem como princípios e práticas dos educadores da instituição referida, bem como aspectos concernentes ao processo pedagógico, realizamos pesquisa de campo, coletando dados e realizando um procedimento de análise qualitativa.

Ao levantarmos a discussão em relação ao problema, consideramos inicialmente as falas obtidas através das observações e questionários realizados com quatro educadores que atuam em escola de zona rural, de acordo com o que explicitamos na Metodologia desta pesquisa. Trazemos, a seguir, os resultados a partir da análise dos dados obtidos através de questionário e observações.

3.1 Identificação e formação dos educadores

Serão apresentados a seguir os dados obtidos durante a pesquisa de campo, onde interagimos com quatro educadores atuantes em educação do campo. a primeira parte do questionário consistia na identificação desses educadores quanto sujeitos da presente pesquisa. Antes de tudo, ressaltamos que usaremos somente as iniciais dos nomes dos sujeitos da pesquisa.

Neste primeiro momento os educadores foram identificados quanto ao sexo, onde aqui relatamos que os quatro sujeitos de nossa pesquisa são de sexo feminino, portanto os mencionaremos como: Educadora KMLV, Educadora AQ, Educadora VNA e Educadora MEBA.

Tabela 1 – Identificação das educadoras

Educadora	Faixa etária	Formação	Instituição	Ano
KMLV	Acima de 50	Pedagogia	Não informou	2004
AQ	Não informou	Pedagogia	UFAM	2009
VNA	20 a 30 anos	Pedagogia	UNINORTE	2009
MEBA	Até 40 anos	Letras	UNIASSELVI	2015

Fonte: Dados obtidos em questionário realizada com educadoras.

Perguntamos às educadoras *“Qual o assunto que mais se identificou durante o curso”*, e obtivemos as seguintes respostas:

“Os assuntos com os quais mais me identifiquei foram referentes a como trabalhar com o lúdico nas séries iniciais” (Educadora KMLV, formada em Pedagogia);

“Alfabetização e Letramento nas séries iniciais foram os que mais me chamaram atenção” (Educadora AQ, formada em Pedagogia);

“De todos os conteúdos estudados na Graduação, o que mais me interessou foi na área da Literatura” (Educadora MEBA, formada em Letras)

Importante registrar que a Educadora VNA não respondeu a essa pergunta.

Mediante tais considerações das educadoras, torna-se relevante abordar o papel desses conhecimentos na formação docente, independentemente de sua atuação profissional ser na área urbana ou no campo. Nesse sentido, Santos (2007, p. 60) destaca a importância do lúdico na formação do educador assegurando que *“a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”*, muitos educadores ainda não apreenderam o quanto isso é importante, o quanto esse aspecto facilita o desenvolvimento cultural, pessoal e social. Quanto à questão do letramento Vial e Henn afirmam que (2013, p. 5):

Há um despreparo profissional para o trabalho com as práticas de leitura, escrita e letramento nos diferentes campos do conhecimento, isso traz inseguranças à prática docente. Parece-nos então que é fundamental que o professor avance no processo de qualificação profissional.

Neste sentido, Noberto (2011) diz que a literatura é de grande importância para a sociedade. Sua leitura é imprescindível, pois, além de ser prazerosa, contribui para o enriquecimento intelectual e cultural de cada leitor, desenvolvendo seu senso crítico e despertando-o para novas experiências.

Quando questionadas sobre a aprendizagem mais significativa ao longo da graduação obtivemos as seguintes respostas:

“Ao longo do curso superior o ápice de aprendizagem foi desenvolvimento de projetos, amo elaborar projetos...” (Educadora KMLV);

“O ápice de aprendizagem foi a prática durante os estágios” (Educadora AQ);

“Linguística” (Educadora MEBA);

A Educadora VNA não respondeu à pergunta.

É possível relacionar as respostas de KMLV e AQ uma vez que são os estágios que proporcionam o laboratório que possibilita visualizar problemáticas que desencadeiam possíveis projetos. É significativo que o estágio é um momento de decisões e confronto, bem como produção de novos conhecimentos, tal como mencionam Barreiro e Gebran (2006, p. 118):

Nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução.

Os cursos de graduação objetivam oferecer os subsídios teóricos e práticos fundamentais ao cumprimento das funções profissionais que serão exercidas, de acordo com cada área de conhecimento. Ao que concerne a pesquisa científica Campos, Santos e Santos (2009, p. 8) destacam que:

A pesquisa científica é de extrema importância na formação profissional de qualquer aluno. O que muitas vezes se pode observar é uma falha no sistema educacional que não estimula seus alunos a investigarem e a produzirem conhecimento.

Quanto ao assunto que as educadoras consideram que precisam estudar mais obtivemos as seguintes respostas: a Educadora KMLV disse que ainda pretendo cursar Língua Portuguesa, pois a mesma é de uso contínuo; a Educadora MEBA disse que precisa estudar mais sobre Linguística e as Educadoras AQ e VNA não responderam à pergunta. Ambas respostas obtidas voltam-se para questões Referentes Linguagem. Isto remete a aperfeiçoamento profissional docente:

Além dessa reflexão, que diz respeito à análise pessoal de seu desempenho e desenvolvimento, também se faz necessário buscar constantemente o aperfeiçoamento profissional; sua formação acadêmica deve ser uma de suas prioridades profissionais. O aperfeiçoamento profissional se faz necessário, pois permite atualizações científicas (de conteúdo específico de alguma área do conhecimento), a descoberta de novas maneiras de trabalhar e refletir sobre os caminhos já percorridos e prever e avaliar os que ainda pode percorrer (SOUZA et al. 2017).

Questionamos também se as educadoras já realizaram algum curso de Aperfeiçoamento/Capacitação obtivemos as seguintes respostas: as Educadoras KMLV, AQ e VNA disseram que sim, já realizaram algum

aperfeiçoamento/capacitação e a Educadora MEBA disse que não realizou nenhum curso de aperfeiçoamento/capacitação. Observa-se que há a busca por uma melhoria voltada ao exercício da docência.

Então perguntamos as educadoras *“Qual ou quais curso de aperfeiçoamento/capacitação foram realizados”* obtivemos as seguintes repostas: a Educadora KMLV disse que realizou curso de aperfeiçoamento/capacitação pelo PNAIC e Secretaria Municipal da Educação - SEMED (Metodologia do ensino), a Educadora AQ disse ter feito várias formações da SEMED e pós-graduações, a Educadora VNA afirmou ter feito curso de Gestão e supervisão escolar e a Educadora MEBA não respondeu à pergunta uma vez que não realizou nenhum curso de aperfeiçoamento/capacitação. Nenhuma das educadoras possui especialização voltada para a área pesquisada. Porém, nota-se que há oferta de cursos pela SEMED:

Professores da Semed irão cursar pós-graduação em educação do campo: Cinquenta dos 67 professores da Secretaria Municipal de Educação (Semed), que participaram da formação continuada em Educação do Campo, oferecida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), em 2014, terão acesso, neste ano, ao curso de pós-graduação na modalidade (MANAUS, 2016).

Quando questionadas sobre a cidade onde realizaram os cursos de aperfeiçoamento/capacitação obtivemos as seguintes respostas: as Educadoras KMLV e VNA realizaram todos os cursos de aperfeiçoamento/capacitação em Manaus, a Educadora KMLV acrescentou ainda que realizou em Dom Bosco e as Educadoras AQ e MEBA não responderam à questão. Todos os cursos mencionados foram realizados em Manaus.

3.2 Atividades das docentes fora da escola

Ao responderem questões concernentes as suas atividades fora da escola. Quando questionadas se tinham alguma ocupação fora da escola, todas as educadoras afirmaram que possuem outras ocupações. Questionamos qual/quais seriam estas atividades obtivemos as seguintes respostas:

A Educadora KMLV disse *“Trabalho noturno com aparelho reparador sono”*; a Educadora AQ afirmou ser coreógrafa; a Educadora VNA diz estar cursando outra graduação; e a Educadora MEBA faz hidroginástica e caminhada.

É de suma importância que os educadores realizem atividades fora de sala de aula, atividades que visem motiva-los e ajudem a possuir uma qualidade de vida em nível satisfatório. Segundo Gill (1994; p. 619):

as análises de qualidade de vida não devem ficar focadas apenas nas questões de saúde física e mental, mas, também, em outras dimensões da vida das pessoas, como trabalho, família e amigos, sempre atentando que a percepção pessoal de quem se pretende investigar é primordial.

Indagamos o que elas gostam de ler obtivemos as seguintes respostas: a Educadora KMLV afirmou gostar de ler romance e artigos sobre temas atuais, a Educadora AQ afirmou gostar de todos os gêneros exceto horror, a Educadora MEBA disse gostar de ler romances espíritas e a Educadora VNA disse somente afirmou gostar de ler, não mencionou o que. Coutinho (2017, p. 11) afirma que:

Formar hábito de leitura é extremamente relevante, [...] pois o hábito advém da prática constante. Para isso deve ser vivenciada uma prática de leitura, se possível, diária, e isso não diz respeito somente à criança, é essencial que ela tome por referência, pelo menos, um adulto-leitor, pois assim será maior a possibilidade de ampliar o seu interesse por livros.

Diante do pensamento exposto entende-se que o hábito da leitura é importante não somente para que o educador, adulto-leitor, viabilize sua melhor qualidade de vida, mas também para contribuir com seus educandos viabilizando referência para que estes ampliem seu interesse por leituras.

Quando questionamos a respeito de quais tipos de texto elas leram nos últimos 03 (três) meses obtivemos as seguintes respostas: a Educadora KMLV respondeu *“Li 18 artigos sobre o uso da tecnologia na sala de aula”*, a Educadora AQ disse ter lido textos narrativos, a Educadora VNA respondeu *“Textos de autoajuda, psicologia infantil em sala de aula”* e a Educadora MEBA não respondeu à pergunta. De modo geral, as respostas não fogem do âmbito profissional.

Indagamos quais os programas de televisão que elas assistem obtivemos as seguintes respostas: a Educadora KMLV afirmou *“assisto programas da Canção Nova, Tv Escola e Rede Vida”*; a Educadora AQ respondeu: *“assisto programas de*

notícias, documentários e filmes”; a Educadora VNA disse “*assisto jornal*” e a Educadora MEBA respondeu “*assisto novelas*”, esta foi a última resposta fornecida por ela.

Solicitamos a opinião sobre quais os programas de rádio que as educadoras escutam obtivemos as seguintes respostas: a Educadora KMLV afirmou ouvir programas da Difusora e Jornal da manhã, a Educadora AQ afirmou ouvir Jornal da manhã, a Educadora VNA afirmou ouvir música e a Educadora MEBA não finalizou a questionário.

A partir das respostas obtidas nas duas últimas questões fica evidente que o contato das educadoras com as mídias eletrônicas, que são “formas de comunicação unidirecional, ou seja, apenas passam informações e não permitem a interação com quem as está acompanhando”, como afirma Monteiro (2013), se resume a itens voltados basicamente a informações.

3.3 A atuação profissional das educadoras

Aqui trazemos as fases do processo de compreensão do problema referentes a atuação profissional das educadoras, como elas conduzem o trabalho especialmente focando na educação do campo. Ressaltando inicialmente que durante o período de observação notamos que os métodos empregados pelas docentes são flexíveis e organizados individualmente trabalhando e exigindo novas competências.

Solicitamos que as educadoras evidenciassem o tempo de atuação na educação do campo, forma de ingresso nessa escola, atividades realizadas periódica e diariamente, entres outros.

Tabela 2 – Atuação profissional

Educadora	Tempo de docência	Forma de ingresso	Faixa etária dos educandos
KMLV	23 anos	Concurso público	9 a 10 anos
AQ	14 anos	Concurso público	04 anos a 12 anos
VNA	3 anos	Contrato temporário	9 e 16 anos

Fonte: Dados obtidos em questionário realizada com educadoras.

Observa-se a diferença de idade dos educandos o que é comum nas classes multisseriadas, que são características da educação no campo Ximenes-rocha e

Colares (2013, p. 93) caracterizam as classes mutisseriadas “por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar”.

Nesse aspecto, trabalhar com classe multisseriadas é um desafio para os educadores, pois, em muitas vezes, durante a sua formação eles não são orientados para atuarem nesses espaços.

Solicitamos que fossem listadas as atividades diárias realizadas pelas educadoras na escola obtivemos as seguintes respostas: a Educadora KMLV mencionou que *“As 7h quando chego na escola, tomo café, em seguida vou para sala onde organizo para receber os alunos”*, enquanto a Educadora AQ afirmou que realiza atividades pedagógicas e administrativas e a Educadora VNA não respondeu à pergunta.

No mesmo sentido pedimos que as educadoras listassem suas atividades semanais na escola obtivemos as seguintes respostas:

“Atividades extraclasse com objetivo de informar e orientar os alunos quanto à preservação do meio ambiente” (a Educadora KMLV);

“Preparar aulas, atualizar diários de classe, corrigir cadernos e avaliações” (Educadora VNA);

A Educadora AQ não respondeu à pergunta.

Aqui as educadoras listaram suas atividades periódicas na escola:

“Atividades no Telecentro: o uso dos recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem” (Educadora KMLV);

“Aulas expositivas com a participação dos alunos, utilização do livro didático” (Educadora VNA);

A Educadora AQ não respondeu à pergunta.

Os Telecentros são espaços públicos localizados em escolas da rede municipal de ensino, com computadores conectados à internet. Utilizados como meio de integração entre as instituições públicas e a comunidade, os Telecentros possuem acesso livre, porém controlado e organizado para atender alunos, professores, funcionários e comunitários, no sentido de facilitar o acesso às recentes tecnologias que moldam o atual mundo globalizado (PREFEITURA DE MANAUS, 2008).

Questionamos a respeito das atividades eventuais na escola realizadas pelas docentes e obtivemos as seguintes respostas:

“Visita a lugares históricos na cidade e passeios planejados com os alunos” (Educadora AQ);

“Planejamento escolar e reuniões com os pais dos alunos” (Educadora VNA);

A Educadora KMLV não respondeu à pergunta.

Planejar atividades como saídas pedagógicas é de grande valia, pois estas atividades são muitas vezes um trabalho interdisciplinar que associa as diversas áreas do conhecimento visando oferecer uma aprendizagem mais extensa aos educandos, permitindo que eles façam conexões entre contextos aparentemente sem ligação.

Sobre o material didático que as educadoras utilizam nas suas aulas obtivemos as seguintes respostas:

“Os materiais didáticos são poucos, pois a escola não tem, mas trago de casa como lápis, livros e entre outros” (Educadora KMLV);

“Livros didáticos, jogos, interatividade digital com Ipad, entre outros” (Educadora AQ);

“Pincel, quadro branco, livro didáticos, livros de literatura, fantoche, jogos, Datashow, TV e DVD” (Educadora VNA).

A respeito do material didático que é utilizado em outras atividades da escola obtivemos as seguintes respostas:

“Observo que quando existe o acompanhamento da família, os alunos conseguem alcançar o aprendizado de forma plena” (Educadora VNA);

“Um notebook onde são desenvolvidas uma diversidade de leitura” (Educadora KMLV);

A Educadora AQ não respondeu à pergunta.

De acordo com Freitas (2009, p. 24) “só pela sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente verbais”. Só evidencia a importância de fazer o uso e seleção adequados do material didático.

Solicitamos que as educadoras nos informassem como avaliam o desempenho dos estudantes obtivemos as seguintes respostas:

“Observo que quando existe os acompanhamentos da família, os alunos conseguem alcançar o aprendizado de forma plena” (Educadora VNA);

“Bem, agora estão bem melhor, pois de 32 alunos no início do ano apenas 2 sabiam lê textos” (Educadora KMLV);

“Diariamente” (Educadora AQ).

Para Rozemberg (2018):

A família pode ser uma grande aliada no processo de melhorar o desempenho dos alunos, já que exercem um papel muito relevante na sua formação. Portanto, manter um diálogo aberto e direto entre as famílias e a escola é extremamente importante para criar uma relação de confiança. Além disso, com essa proximidade eles terão a oportunidade para contribuir para uma melhora contínua no ambiente escolar. Assim sendo, cria-se a oportunidade de estimular ainda mais os estudantes.

No mesmo sentido pedimos que as educadoras que nos informassem como avaliavam o próprio trabalho obtivemos as seguintes respostas:

“Ainda preciso melhorar, pois de 32 alunos ainda tem 5 que não conseguem lê textos” (Educadora KMLV);

“Pelo resultado junto; dos alunos” (Educadora AQ);

A Educadora VNA não respondeu à pergunta.

É de suma importância que o educador ao menos uma vez ao ano realize uma autoavaliação, é válido ressaltar que esta autoavaliação não deve ter o objetivo de punir-se, pelo contrário, deve visar contribuir com sua experiência profissional. Se for possível convidar colegas de trabalho para fazer críticas quanto a seu desempenho durante o ano, isso é produtivo e pode incentivar outros educadores a realizar a autoavaliação. Ressaltamos que na educação do campo a coletividade é um dos eixos.

Cols e Marti (1999, p. 100) destacam que “logo após o término de uma autoavaliação reconheça e tenha consciência de quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo”.

A respeito da participação das educadoras em reuniões, perguntamos de quais reuniões elas participavam obtivemos as seguintes respostas:

“Participo de todas, formação sobre Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pedagógica, Telecentro” (Educadora KMLV);

“Planejamento, conselho e etc.” (Educadora AQ);

“Sim, da escola e a Divisão Distrital Zona - DDZ (Acelera Brasil - Instituto Ayrton Senna)” (Educadora VNA).

Segundo consta no site da Base Nacional Comum Curricular a “BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Neste documento, referente ao ensino fundamental, menciona que:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 17).

Concernente à participação das educadoras em Conselhos também perguntamos de quais elas participam obtivemos as seguintes respostas:

“Não participo, mas já participei do conselho escolar” (Educadora KMLV);

“Participo da reunião de conselho da própria escola” (Educadora AQ);

A Educadora VNA não respondeu à pergunta.

Podem participar de reuniões de Conselho escolar representantes de pais, educandos, professores, demais servidores da escola, membros da comunidade e diretor da unidade escolar.

Solicitamos as educadoras que escrevessem um texto descrevendo o seu trabalho na escola, falando o que ele representa para cada uma delas, o que mais gostam de fazer, o que menos gostam, as dificuldades que sentem ou têm para concretizarem seus trabalhos, as situações que criam para superar essas dificuldades, os desafios que encaram, os sonhos e perspectivas futuras para seu trabalho.

A educadora KMLV intitulou o seu texto *“O dia a dia do docente”* e expôs o seguinte:

Vim descrever a rotina de uma professora que mora na Cidade Nova 2 e trabalha na zona rural a 22 anos, onde já passou por diversas etapas na educação. Entretanto já fui assessora da SEMED. Na DDZ Rural, diretora por 12 anos, onde ganhou prêmio como uma das melhores escolas em gestão escolar. Todavia nesta época foi atrás de diversas parcerias, a qual

obteve a parceria com Fundos das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, do Comando Militar da Amazônia, o Centro de Embarcações da Amazônia (CECMA) e Exército. E também a presença de 200 indígenas estudando na escola. Entretanto, a nossa educação não é avaliada por competência e sim por indicação política, saiu do cargo de direção, e voltou a sala de aula, na qual gosta muito e se identifica com cada atividade realizada no cotidiano escolar, ressaltou que foi premiada junto ao exército e ao prefeito Arthur como uma gestão de excelência... Hoje a rotina que faz ou melhor desenvolve no cotidiano escolar, que gosta imensamente de realizar são atividades de produção textual pois leva tanto o aluno quanto professor a interagir por mais tempo numa viagem diversificada de histórias criadas por eles, e depois apresentadas de forma que percebe-se que o aluno aprendeu realmente o que desenvolveu em sua história. Quanto o que menos gosta de fazer é ter que sair para reuniões e formações que muitas vezes não são produtivas. As dificuldades que encontra são as ausências dos pais que fazem da escola um depósito de aluno. Entretanto essas dificuldades estão sendo trabalhadas por meios de interagir a comunidade escolar nas reuniões pedagógicas através de apresentações dos alunos, sempre que irá haver uma reunião de pais e mestre, uma turma se prepara e faz demonstrações das atividades realizadas. Também busca participação dos pais nas atividades escolares onde essa atividade e pede para os pais assinarem, quando percebe que não houve participação, liga para os pais desse aluno e procura dialogar despertando o interesse e a importância da presença deles na formação da criança. Outra situação que foi detectada após a avaliação diagnosticada foi o desenvolvimento da leitura e escrita, todos alunos da escola 1º ao 5º ano estavam apresentando um índice baixo na leitura e escrita. Todavia a gestão escolar, juntou-se e foi decidido elaborar um projeto que tivessem professor e educando a inovar a metodologia aplicada no cotidiano escolar, e assim descreve um projeto por meio dos recursos tecnológicos que se encontrava no Telecentro da escola municipal. “O projeto tem como tema: o uso dos recursos tecnológicos: uma aprendizagem contínua e inovadora no processo de ensino aprendizagem”. Este projeto foi colocado as ações que os professores e alunos gostariam de desenvolver com recursos tecnológico. Também foi elaborado um cronograma de horários das turmas onde os alunos interagiram com os professores de forma lúdica e prazerosa. O projeto desenvolvido durante todo o ano letivo de 2018 está sendo um sucesso. Obtivemos o índice tão almejado na avaliação interna e externa da escola, como também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB que de 4,1 foi para 6,1 (show). Em fim minhas perspectivas em relação ao futuro é que nós professores pudéssemos ser valorizados e respeitados pois todos passam pela mão de um professor.

A educadora KMLV em seu texto intitulado “O dia a dia do docente” expôs que percorre aproximadamente 20 km de sua casa até o trabalho, e que anteriormente ocupou funções de maior visibilidade e reconhecimento. Silva (et al., 2014, 135) versa que ser gestor “envolve também a coordenação de seus pares, o tratamento de conflitos e a supervisão de atividades diversas, em detrimento da realização direta de seus trabalhos técnicos”.

Posteriormente a educadora KMLV teve que retornar à sala de aula onde gosta imensamente de atuar, porque interage mais com os educandos. Afirma não gostar muito de ter que sair para reuniões e formações que muitas vezes não são

produtivas; a maior dificuldade que encontra é a ausência dos pais na escola. Em relação ao futuro espera que os professores possam ser valorizados, devido a grande contribuição social que exercem.

É importante evidenciar que as reuniões pedagógicas podem ser cativantes, para isso é necessário que o seu objetivo seja aberto a todos e dirigido a determinada consumação, mantendo o foco, provocando a participação dos membros presentes e estimulando diálogos que acarretem ideias, para que os participantes se sintam motivados.

Já a educadora AQ escreveu que sua rotina *“É prazerosa a interação com os alunos, (trabalhar) com a comunidade em geral e servidores também é sólido a função exercida com toda uma parte documental e burocrática exigida. A ressalva fica para a estrutura física da escola que deixa a desejar”*.

Enquanto a educadora VNA não respondeu à pergunta.

Tassoni (2000, p. 16) evidencia “a importância das diversas formas de interação entre as professoras e os alunos para a construção da auto-estima e da autoconfiança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem”. Isto não se refere somente ao educando, também ao educador.

A educadora AQ além de destacar o quão prazerosas são as interações com os educandos e demais membros da comunidade escolar, mencionou os aspectos burocráticos e a deficiência encontrada quanto a estrutura física da instituição de ensino.

3.4 A formação docente das educadoras

Na realização dos questionários as educadoras puderam relatar um pouco dos obstáculos enfrentados por elas, como por exemplo a falta de tempo. Sequente a isso solicitamos que respondessem algumas questões concernentes a sua formação docente.

Inicialmente solicitamos a opinião sobre *“Quais os cursos de formação que você já fez ou faz? Quais foram ou são as contribuições para seu trabalho?”*, diante destas questões obtivemos as seguintes respostas:

“Bem, fiz o curso de Metodologia do ensino superior, no Dom Bosco. Gestão escolar, na UFAM. Psicopedagogia, Pedagogia de Projetos. Fiz também um curso

de preservação do meio ambiente: Como trabalhar com sucata. Relação interpessoal. Curso Melhor Atendimento ao público.” (Educadora KMLV);

“Pedagogia e Administração e pós-graduações. E em relação à questão educacional (todos), e ao trabalho na função que exerço no âmbito escolar todas os cursos estão sendo de grande valia” (Educadora AQ);

“Pós-graduação em Gestão e Supervisão escolar. E mensalmente eu participo de cursos internos do Instituto Ayrton Senna, para trabalhar com a turma do programa Acelera Brasil.” (Educadora VNA).

Sequente a isso questionamos se houve modificações na prática pedagógica com a realização desses cursos e solicitamos que apontassem os aspectos em que o curso favoreceu a mudança, diante destas questões obtivemos as seguintes respostas:

“Sim, Gestão escolar me ajudou muito a me tornar uma gestora participativa, uma docente ativa e proativa, o curso de Melhor atendimento ao público me trouxe certificado de honra ao mérito como a escola de melhor atendimento.” (Educadora KMLV);

“Na educação inclusiva, e nas questões documentais digitalizadas, por exemplo.” (Educadora AQ);

“Sim. Durante esse curso aprendemos como fazer a aula ser mais aproveitada pelos alunos seguindo os seguintes passos: Acolhida, Curtindo a leitura, Revendo a lição de casa, Nesta aula você vai... (assunto), Desenvolver as atividades, Revisão da aula e Para casa (atividade).” (Educadora VNA).

Concernente ao que os cursos deveriam propiciar as educadoras obtivemos as seguintes respostas:

“A formação na área de tecnologia. O que eu mais almejo hoje é fazer o mestrado.” (Educadora KMLV);

“Ferramentas que propiciem o domínio total do professor no trabalho com a criança; aluno considerado “especial”, com autismo por exemplo.” (Educadora AQ);

A educadora VNA não respondeu à pergunta.

Solicitamos a opinião sobre quais os subsídios adquiridos em sua formação que se fazem presentes no exercício da docência e obtivemos as seguintes respostas:

“São tantos que adquiri (que) no qual fazem de mim uma pessoa prestativa e comunicativa. Hoje procuro inovar e dar continuidade nas ações desenvolvidas por meio das formações recebidas.” (Educadora KMLV).

As educadoras AQ e VNA não respondeu à pergunta.

De acordo com Souza (2006, p. 477):

Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores.

Assim, mostra-se necessária a existência de políticas públicas que visem melhorar a qualidade do serviço educacional uma vez que ele não se limita a competência dos professores.

3.5 O trabalho docente das educadoras

Para saber quais ações as educadoras realizam enquanto suas atribuições. Inicialmente questionamos quanto ao planejamento: realização, tempo/período, aspectos importantes para planejamento, procedimento, quais as fontes de pesquisa e de seleção do conteúdo da aula onde obtivemos as seguintes respostas:

“O planejamento é realizado mensalmente, como trabalho com bloco pedagógico seguimos as orientações da SEMED.” (Educadora KMLV);

“BNCC, plano de ação, livros diversos e internet.” (Educadora AQ);

“Livros didáticos, enciclopédia e internet.” (Educadora VNA).

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 35) “planejar é antecipar uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. É necessário que o educador atente as peculiaridades da turma antes de determinar os aspectos importantes do planejamento, consideram as indiciocrasias da educação do campo.

Segundo Souza (2010, p. 2-3) “O professor deve procurar planejar ações pedagógicas pautadas no prazer de ensinar levando os alunos a aprender. Esse fato se relaciona à formação de base do professor e que deve ser continuada ao longo da atividade docente”.

Quanto aos seus objetivos para uma aula, questionamos como se definem e obtivemos as seguintes respostas:

“Primeiro vejo o programa do documento norteador do Bloco pedagógico onde oferece o plano mensal em seguida preparo a aula semanal onde cada dia tem um objetivo a ser desenvolvido de acordo com conteúdo aplicado.” (Educadora KMLV);

“De acordo com o requerido pela proposta curricular, porem tendo em vista a realidade e necessidade do aluno.” (Educadora AQ);

“Depende do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula” (Educadora VNA).

A SEMED por meio do Grupo de Trabalho e Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental em 2018 disponibilizou o Novo guia de orientação pedagógica da educação do campo que dentre outros aspectos trata das orientações para o planejamento interdisciplinar onde menciona que “o objetivo do planejamento interdisciplinar é trazer a complementariedade, convergência, onde se busca substituir a dissociação” (MANAUS, 2018, p. 24).

Quanto ao ensino questionamos o que as educadoras consideram importante ensinar, como selecionam os conteúdos, como ocorre a perspectiva interdisciplinar obtivemos as seguintes respostas:

“Por meio do planejamento organizo os conteúdos a serem desenvolvidos; o tempo para cada ação da disciplina estudada, onde requer toda atenção pois a turma recebe suas atribuições nas tarefas a serem realizadas e apresentam de forma dinâmica.” (Educadora KMLV);

“Promovendo ganchos entre as diferentes disciplinas pelos assuntos; conteúdos em comum.” (Educadora AQ);

“Busco trazer os conteúdos do livro para a realidade do aluno, nesse momento eles falam de suas experiencias e aproveito para trabalhar a interdisciplinaridade.” (Educadora VNA).

O Grupo de Trabalho e Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental em parceria com a Divisão Distrital da Zona Rural no Novo guia de orientação pedagógica da educação do campo ao que concerne ao acompanhamento do planejamento escolar versa que:

O professor poderá elencar e adiantar conteúdos desde que tenha coerência observando os pré-requisitos do conteúdo adiantado, e, que se

preocupe em não adiantar um conteúdo em detrimento de outros que deveriam ser trabalhados naquele bimestre corrente (MANAUS, 2018, p. 8).

Também solicitamos a opinião sobre as educadoras quanto ao que os estudantes acham das aulas e obtivemos as seguintes respostas:

“Quanto aos estudantes, diante a satisfação que eles demonstram nas apresentações dos resultados do trabalho realizado no qual estão alegres e participativo no envolvimento demonstrando segurança adquirida no fazer aprender.” (Educadora KMLV);

“Eles gostam! Isso porque o ambiente é sempre de interação, divertido, onde há troca de experiências entre o professor e aluno.” (Educadora VNA), esta foi a última mensagem emitida por ela;

A educadora AQ não respondeu à pergunta.

Na educação do campo, em especial, é importante saber o que os estudantes acham das aulas, é preciso dialogar com os estudantes e pedir sugestões e considera-las ao elaborar planejamento, quando as colocações dos estudantes forem realmente significativas para o processo de aprendizagem.

Assim sendo, Pires (2012, p. 130) “a educação básica do campo necessita se pautar em uma dimensão, ao mesmo tempo política e pedagógica, pensar a aprendizagem para além da escola, valorizar a população que vive e trabalha no campo, e sua capacidade de mobilização e organização social”.

Quanto à avaliação questionamos quando, como, para que, o que é feito dos resultados, o que gostaria que fosse modificado obtivemos as seguintes respostas:

“Em cada ação desenvolvida utilizar-se diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação: Observação, registro descritivo e reflexivo os trabalhos individuais e coletivo entre outros como prova oral e escrita. Todavia o processo de avaliação serve tanto para o educando demonstrar o que aprendeu, como também para o professor avaliar o que precisa melhorar no processo ensino aprendizagem. Quanto aos resultados da avaliação são divulgados nas reuniões bimestrais para os pais. E analisado também na equipe pedagógica onde são ressaltados os pontos positivos e negativo que poderão melhorar o processo ensino aprendizagem do educando. O que gostaria que fossem desenvolvidos no processo avaliativo, ou melhor implantado. Uma avaliação em cada setor da secretaria municipal de educação, como também na DDZ Rural. Avaliar ação do ser humano de como lhe

dar com outro, de como desenvolver o trabalho nas escolas se estão sendo corretos, por que muitas vezes eles são impostos sem conhecer a realidade in lócus. O processo de avaliação deve ser aplicado até mesmo com a secretaria de educação, o difícil não é avaliar e sim fazer auto avaliação.” (Educadora KMLV).

“É realizado o levantamento dos resultados por bimestre, analisando ao mesmo tempo se houve desvios, avanços por ano; série, como também os descritores, daí criado um plano de ação a ser trabalhado.” (Educadora AQ);

A educadora VNA não respondeu mais perguntas.

O Grupo de Trabalho e Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental no Novo guia de orientação pedagógica da educação do campo ao que diz respeito a avaliação versa que “deverá ser diagnóstica, contínua, cumulativa e formativa” (MANAUS, 2018, p. 6).

Solicitamos a opinião sobre quais as dificuldades para o trabalho coletivo; o que tem sido feito de trabalho coletivo na escola obtivemos as seguintes respostas:

“A única dificuldade que se tem ainda é quando encontramos professores que são individualistas, não gostam do trabalho coletivo. Entretanto, reúnem -se e desenvolvem diversas ações coletivamente, como a festa das crianças.” (Educadora KMLV);

“O que chamamos de Plano Operacional padrão, ou seja, os docentes preparam aulas diferenciadas para os alunos e tendo um indicador de verificação positivo, compartilha com os demais colegas” (Educadora AQ).

Quanto ao trabalho coletivo entre os educadores o Novo guia de orientação pedagógica da educação do campo prevê duas situações: “os professores devem elaborar coletivamente as ações interdisciplinares articulando os Programas Viajando na Leitura, Matemática Viva e Temas Sociais Contemporâneos” (MANAUS, 2018, p. 9) e; “O Tema gerador deve surgir a partir de problematização coletiva e reflexão sobre a realidade da escola com a participação de todos os sujeitos” (MANAUS, 2018, p. 26).

Questionamos como têm sido as relações do ensino com a realidade dos alunos, quanto a relação com os pais dos alunos/Relação com a gestão/coordenação da escola e Relação com os alunos; possibilidades e desafios para a auto-organização obtivemos as seguintes respostas:

“Na atual conjuntura busca-se todas as formas para desenvolver uma metodologia motivadora iniciando pela gestão, professores e demais funcionários, despertando no educando a satisfação em querer fazer e compartilhar.” (Educadora KMLV);

“De modo geral é satisfatório.” (Educadora AQ).

Nota-se que, de modo geral, os pais são chamados a escola, apesar de não possuir uma estrutura que torna inviável todos os pais juntos na escola. Mas os pais são convidados para os eventos da instituição. A questão do relacionamento entre o educador e a família é essencial, a escola não tem como desenvolver um bom trabalho sem que haja ao menos a mínima colaboração da família.

Uma relação harmônica, no mínimo respeitosa, entre família e professor é importante para o desenvolvimento dos educandos. É como uma faca de dois gumes a responsabilidade e comprometimento dos pais na relação de ajuda mútua com o educador pode influenciar positiva e negativamente no desempenho do filho. O bom relacionamento entre família e educador é fundamental para o desenvolvimento dos educandos.

Na realização da pesquisa de campo ao que tange à relação com as comunidades, podemos afirmar que ela é mecânica e até certo ponto burocrática, que se dá basicamente de modo superficial. A interação entre as partes quase não existe efetivamente.

Quanto a relação entre professor e aluno foi possível constatar que é uma relação amistosa, os educandos se envolvem e há uma preocupação dos educadores com esse envolvimento, há um projeto de artes marciais onde os educandos com melhor rendimento participam e isso impulsiona a interação e isso é algo extremamente positivo e também há uma preocupação com as dificuldades em possíveis problemas que os educandos possam ter.

Batista Filho, Jesus e Araújo (2006, p. 6) destacam que “a prática de atividades físicas e esportivas é fundamental para que se tenha um estilo de vida saudável e ativo além de hábitos assim, tende a permanecer na vida adulta”.

Concernente a relação entre educador e educador observamos que o grande desafio é transformar o trabalho docente em um trabalho efetivamente coletivo, mas as limitações são dadas pela própria realidade, pela forma com que a SEMED orienta, que limita o trabalho produtivo. Pois acaba impondo uma determinada rotina

que faz com que o educador passe muito mais tempo procurando cumprir o currículo e muitas metas, uma vez que o que pesa é o IDEB que é o grande gargalo dos processos de avaliação externa, que acaba transformando a coisa muito mais em trabalho por metas do que trabalho de formação cognitiva. Nota-se que não a autonomia pedagógica suficiente para reverter essa situação.

Mas isso não significa que os educadores não se desafiam para ultrapassar esses limites, quando se faz necessário, como celebrações de datas comemorativas ou alguma ação na escola, mas o que rege propriamente esta relação é a organização, como estes educadores se organizam na realização das atividades coletivas.

Damiani (2008, p. 218) diz que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Ou seja, a colaboração é uma interação entre pares engajados num processo, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Solicitamos que as educadoras descrevessem o perfil do seu trabalho docente. Então obtivemos as seguintes respostas:

“O perfil do trabalhador docente é comprometido, com a educação, responsável com seus afazeres, dinâmico e qualitativo, pois o que se busca formar são cidadãos qualificados para exercício da cidadania, por isso buscar-se qualidade na maneira de ensinar.” (Educadora KMLV);

“Interativo, criativo e bem planejado.” (Educadora AQ).

Assim, o perfil docente que observamos da escola no campo é do sujeito empenhado com o sucesso de seus educandos e que considera suas diferenças pessoais, culturais e sociais de modo a não transformá-las em causa de discriminação ou exclusão social, que pensa sobre a sua prática, que têm ciência da sua função social e que participa do projeto educativo da escola.

Quanto ao novo perfil de educador que almejamos ter no campo Neves (2012, p. 14) define como “um educador completo, que por conhecer a realidade camponesa, indubitavelmente atenderá com segurança às demandas existentes nas zonas rurais do Brasil”.

Trazemos aqui algumas considerações sobre o que seja essencial fazer parte do trabalho do professor na visão das educadoras:

“O professor tem que ser mais que um simples transmissor de conteúdo. É necessário que estimule o pensamento, a análise a comparação a partir do que está sendo apresentado e a realidade do aluno.” (Educadora KMLV);

“Sensibilidade a realidade do aluno.” (Educadora AQ).

Desse modo, é essencial que em seu trabalho o educador tenha uma compreensão crítica e ampla do contexto social, sendo capaz de participar do processo de constituição de uma sociedade justa e de uma escola verdadeiramente democrática, tendo sensibilidade as dificuldades da Educação e sendo apto a intervir na escola para que ela proporcione um ensino de boa qualidade.

Assim é válido que os educadores tenham atitude prática reflexiva que consiste “numa reflexão na ação e [...] numa reflexão sobre a ação” (SCHÖN apud ALARCÃO, 1992, p. 83). Nesse aspecto, os professores reflexivos podem exercer sua função com maior autonomia ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis, em um processo verdadeiramente crítico.

Quanto a escola: relações; a gestão da escola e a comunidade as educadoras relataram:

“Quanto a gestão há uma boa participação da comunidade na escola onde são desenvolvidas e apresentadas todas as ações para comunidade escolar.” (Educadora KMLV);

“De modo geral é satisfatório.” (Educadora AQ).

Concernente as relações da escola quanto gestão e a comunidade escolar é válido ressaltar que a escola deve ser envolvida com a sociedade na qual está implantada, sendo capaz de superar a fragmentação existente nos afazeres pedagógicos, tendo competência para produzir conhecimentos vivos e palpáveis.

Uma vez que “a organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais”, segundo Libâneo (2015, p. 102). Assim, todos os envolvidos devem fazer parte das tomadas de decisão.

Destacamos que alcançamos parcialmente as expectativas, tendo em vista que tivemos dificuldades quanto a coleta de dados, uma vez que alguns educadores não quiseram participar do questionário, e outros não responderam às perguntas integralmente, por isso em algumas partes do trabalho, embora sejam quatro professoras, aparecem apenas duas respostas.

Constatamos que as educadoras demonstraram possuir interesses interligados. Concluimos que há a busca por melhorias voltadas ao exercício da docência no campo. A realidade encontrada, só deixa em evidência a importância de que o educador ao menos uma vez ao ano realize uma autoavaliação. Ressaltamos ainda que as interações com os educandos e demais membros da comunidade escolar do campo são prazerosas e influem diretamente no processo de aprendizagem.

Stocké e Stark (2005, p. 48) detectaram que a quota de não respostas acende com o aumento da deslealdade que o questionado sente pelo sistema. Foi explicitado um dos fatores determinantes ao que concerne à não conclusão de duas questionários.

Quanto a relação entre professor e aluno foi possível constatar que é uma relação amistosa. Quanto as limitações encontradas na realização dos questionários destacamos a falta de motivação dos questionados para responder as perguntas que lhes foram feitas, a possível inadequação na atribuição de significado as perguntas e o fornecimento de respostas falsas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste trabalho que foi compreender quais as perspectivas e desafios na docência em uma escola no campo. Nesse sentido, destacamos que alcançamos parcialmente as expectativas. Registrando dificuldades de coleta de dados, uma vez que alguns educadores não quiseram participar do questionário.

Deste modo, destacamos que alcançamos parcialmente as expectativas desta pesquisa. Ressaltamos que os autores que embasam a pesquisa foram fundamentais para compreensões concernentes a educação do campo. Constatamos que as todas as educadoras demonstraram possuir interesses interligados. Muitas vezes foi possível relacionar as respostas das educadoras.

Concluimos que há a busca por melhorias voltadas ao exercício da docência. Dessa forma o trabalho apresenta grande contribuição para formação acadêmica e profissional onde foi possível fazer uma breve relação entre teoria e prática, na qual foi possível observar que a mesma encontra-se fragmentada ao exposto na academia, levando a reflexão do fazer docente, pois, enquanto futuros profissionais da área devemos desde já pensar em práticas que mudem essa realidade.

Diante da realidade encontrada, só deixa em evidência a importância de que o educador ao menos uma vez ao ano realize uma autoavaliação. Quanto as dificuldades identificadas podemos mencionar a distância da casa dos educadores até o trabalho (da cidade para o campo). Ressaltamos ainda que as interações com os educandos e demais membros da comunidade escolar são prazerosas e influem diretamente no processo de aprendizagem.

É necessário que o educador atente as peculiaridades da turma antes de determinar os aspectos importantes do planejamento, nota-se que, de modo geral, a questão do relacionamento entre a educador e a família é essencial. Quanto a relação entre professor e aluno foi possível constatar que é uma relação amistosa. Concernente a relação entre educador e educador observamos que o grande desafio é transformar o trabalho docente em um trabalho efetivamente coletivo o que limita o trabalho produtivo.

Mas isso não significa que os educadores não se desafiam para ultrapassar esses limites. O perfil docente que observamos na escola no campo é do sujeito empenhado com o sucesso de seus educandos e que considera suas diferenças

pessoais, culturais e sociais de modo a não as transformar em causa de discriminação ou exclusão social e que tem ciência da sua função social.

É essencial que em seu trabalho o educador tenha uma compreensão crítica e ampla do contexto social e tendo sensibilidade as dificuldades da educação do campo. em relação ao futuro espera-se que os professores possam ser valorizados, devido a grande contribuição social que exercem.

Por fim, a pesquisa contribuiu para a minha formação acadêmica e pessoal no sentido em que tornou possível uma melhor compreensão e está diretamente relacionada ao aumento dos meus conhecimentos concernentes a educação do campo. assim, construindo, de fato, conhecimento pela prática. vejo esta pesquisa como uma porta para a prática científica, permitindo aprofundamento específico, sendo de suma importância na minha formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. Série Amazônia: a terra e o homem.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação é a base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- BATISTA FILHO, Isaias; JESUS, Leonardo Leite De; ARAÚJO, Lucinei Gomes Da Silva De. Atividade física e seus benefícios à saúde. Revista saber, Londrina, v. 1, n. 1, p.111-222, nov. 2006
- BEZERRA NETO, Luiz. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. ISSN: 1676-2584.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988
- _____. **Educação do campo: direito de todos os camponeses e camponesas**. Edição. Via Campesina, 2006. 44 p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo". 2002. Brasília: Corde, 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília: INEP, 2001.
- _____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 2002.

CALDART, Rosely Salete. **Sobre Educação do Campo**. CD ROM: Especialização Latu Sensu em Educação do Campo. UAB/UNIMONTES/Módulo II, 2009.

CAMPOS, Fernando Guerra Grossi; SANTOS, Flávia Costa Pinto E; SANTOS, Raquel Fortes. **A importância da pesquisa científica na formação profissional dos alunos do curso de educação física do unilestemg**. *Movimentum - revista digital de educação física*, Ipatinga, v. 4, n. 2, p.111-222, ago./dez. 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

COLS, S. Marti. **Planeamiento y evaluación de la tarea escolar**. 1999.

COUTINHO, Antônia Catarina da Silva. **O conto de fadas na contemporaneidade: um estudo sobre os interesses de leitura de criança de 6 a 7 anos** / Antônia Catarina da Silva Coutinho; Elaine Pereira Andreatta (Orient.). Manaus: UEA, 2017. 99 p.: il., color.

DAMIANI, M.F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 132 p.

FUNDAÇÃO CAPES. **Dia do professor**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/9112-projeto-inedito-de-formacao-chega-ao-interior-da-amazonia>>. Acesso em: 13 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL, T. M.; FEINSTEIN, A. R. **A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements**. *Chicago: Journal of the American Medical Association*, 1994. v. 272, n. 8, p. 619-26.

GOMES NETO, João Batista F. et alii. **Educação Rural**. São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo/Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

LEITE, Sérgio Celani. (Org.). **Escola rural: Urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época; v. 70.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire santos Azeredo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília: articulação Nacional, "Por uma Educação do Campo", 2004.

MONTEIRO, Victor. **A importância de utilizar as mídias na educação.** Centro de Produções Técnicas e Editora Ltda., Viçosa, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/a-importancia-de-utilizar-as-midias-na-educacao2>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

NEVES, Miranilde Oliveira. **A Construção da Identidade de Professores do Campo: Um Novo Passo Rumo à Valorização da Cultura Camponesa.** Revista Portuguesa de Pedagogia, v. 46-2, p. 173-188, 2012.

NOBERTO, Sandra Carla. **A literatura e sua importância para a sociedade.** Cantina De Letras e Artes, Campina Grande, nov./dez. 2011.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

PREFEITURA DE MANAUS. **Semed.** Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/novo-guia-de-orienta%a7%a3o-pedag%b3gica-educa%a7%a3o-no-campo-2018.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PREFEITURA DE MANAUS. **Telecentro.** Disponível em: <<http://telecentro.manaus.am.gov.br/apresentacao/>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

ROZEMBERG, Eduarda. **Como Fazer Com Que O Desempenho Dos Alunos Melhore?.** Somos par - Plataforma educacional, [S.L.], jun./dez. 2018.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Best Bolso, 2011. 143 p.

SCHÖN, D. A. **formar professores como profissionais reflexivos**, 1988. In: NÓVOA, A. (Org.). os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SEMED. **Professores da semed irão cursar pós-graduação em educação do campo.** Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/professores-da-semed-irao-cursar-pos-graduacao-em-educacao-do-campo/>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

SILVA, et al. **Tornar-se e deixar de ser diretor: a experiência de professores em uma Universidade Federal do Centro-oeste.** RACE, Unoesc, v. 13, n. 1, p. 123-150, jan./abr. 2014.

SOUZA, D. G. de et al. **Desafios da prática docente.** Educação pública, Rio de Janeiro, out. 2017.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, João. **Prática pedagógica e formação de professores.** (Org.). Neto, José Batista. & Santiago, Maria Eliete. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Marinês Torres de. **Considerações sobre avaliação da aprendizagem e a falta de motivação dos alunos.** Dia a dia educação, Paraná, v. 1, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2010>. Acesso em: 25 nov. 2018.

STOCKÉ, V; STARK, T. Stichprobenverzerrung durch Item-Nonresponse in der international vergleichenden Politikwissenschaft. Mannheim: Universität Mannheim, Sonderforschungsbereich 504, Working paper 05-43, 2005.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem:** a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Anais. Caxambu: ANPEd, 2000. 1CD-ROM.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VIAL, Janete Aparecida Laitharth E Silva; HENN, Iara Aquino. **Formação docente e perspectivas do letramento.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Paraná, v. 1, jan./dez. 2013.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L.I.S. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas.** Na contramão da legislação. Revista HISTEDBR Online, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.

ANEXO 1 - Questionário

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando o (a) Senhor (a) a participar de uma pesquisa a ser realizada na referida Escola Municipal, com o tema “A DOCENCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO”. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo compreender quais as perspectivas e desafios na docência em uma escola no campo. Será utilizado como instrumento de coleta de dados questionário. A pesquisa será realizada nas dependências da referida escola.

Sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por uma letra. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, tendo apoio da equipe em questão. Considera-se também uma oportunidade de discussão e orientação aos profissionais na área.

A pessoa que realizará a pesquisa será Alan Bonfim Barros, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, de Manaus e a professora Dra. Osmarina Guimarães de Lima, orientadora da pesquisa. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final deste Termo. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Agradecemos desde já sua atenção!

Pesquisador responsável:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito, permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação para fins de pesquisa científica. Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Manaus, de de

Nome do responsável: _____.

Assinatura: _____.

IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

Feminino () Masculino ()

2. Faixa etária:

Menos de 20 anos ();

Até 40 anos ();

20 a 30 anos ();

Acima de 50 anos ().

FORMAÇÃO

3. Qual o curso superior: _____

4. Cidade: _____

5. Instituição: _____

6. Ano de conclusão: _____

7. Qual o assunto que mais se identificou durante o curso:

8. Qual a aprendizagem mais significativa para você:

9. Qual o assunto que considera que precisa estudar mais:

10. Já realizou algum curso de Aperfeiçoamento/Capacitação? Sim () Não ()

11. Qual ou Quais: _____

12. Cidade: _____

ATIVIDADES FORA DA ESCOLA

13. Tem alguma outra ocupação fora da escola? Sim () Não ()

14. Qual/quais: _____

15. O que gosta de ler: _____

16. Que tipo de texto você leu nos últimos 03 (três) meses:

17. Quais os programas de TV que assiste: _____

18. Quais os programas de rádio que escuta: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

19. Há quanto tempo atua como professor(a): _____

20. Forma de ingresso na escola:

Concurso () Contrato temporário () Outra: _____

21. Quais as disciplinas que leciona: _____

22. Qual a faixa etária dos seus estudantes: _____

23. Pensando no período de 01 (um) ano liste suas atividades diárias na escola:

24. No mesmo período liste suas atividades semanais na escola:

25. Liste suas atividades periódicas na escola:

26. Liste suas atividades eventuais na escola:

27. Liste material didático que utiliza nas suas aulas:

28. Liste o material didático que utiliza em outras atividades da escola:

29. Como avalia o desempenho dos estudantes?

30. Como avaliam o próprio trabalho?

31. Participa de reuniões? Quais?

35. Houve modificações na sua prática pedagógica com a realização desse curso?
Aponte os aspectos em que o curso favoreceu a mudança.

36. O que os cursos deveriam propiciar ao professor?

37. Quais os subsídios adquiridos em sua formação que se fazem presentes no exercício da docência?

O TRABALHO DOCENTE

38. Quanto ao planejamento: realização, tempo/período, aspectos importantes para planejamento, procedimento, quais as fontes de pesquisa e de seleção do conteúdo da sua aula?

39. Quanto aos seus objetivos para uma aula, como se definem?

40. Quanto ao ensino: O que considera importante ensinar, como seleciona os conteúdos, como ocorre a perspectiva interdisciplinar?

41. O que os estudantes acham das aulas?

42. Quanto à avaliação: quando, como, para que, o que é feito dos resultados, o que gostaria que fosse modificado?

43. Quais as dificuldades para o trabalho coletivo; o que tem sido feito de trabalho coletivo na escola?

44. Como tem sido as relações do ensino com a realidade dos alunos, quanto a relação com os pais dos alunos/Relação com a gestão/coordenação da escola e Relação com os alunos; possibilidades e desafios para a auto-organização?

45. Descrever o perfil do seu trabalho docente.

46. Considerações sobre o que seja essencial fazer parte do trabalho do professor.

47. A ESCOLA: Relações; a gestão da escola e a comunidade.
