



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**BRUNA MARIA ALVES**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM UMA TURMA  
MULTISSERIADA**

**Campina Grande – PB  
2016**

**BRUNA MARIA ALVES**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DO PROFESSOR EM UMA TURMA MULTISSERIADA**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito parcial para a integralização curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia de Assis

Campina Grande – PB  
2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A474e Alves, Bruna Maria  
Educação do campo [manuscrito] : as contribuições da prática pedagógica do professor em uma turma multisseriada / Bruna Maria Alves. - 2016.  
27 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.  
"Orientação: Profa. Dra. Maria Célia de Assis, Departamento de Educação".

1.Educação no campo. 2.Diretrizes curriculares. 3.Prática pedagógica. I. Título.

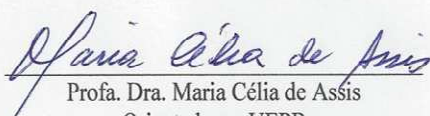
21. ed. CDD 371.102

**BRUNA MARIA ALVES**

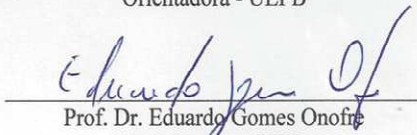
**EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DO PROFESSOR EM UMA TURMA MULTISSERIADA**

Aprovada em 20/10/2016

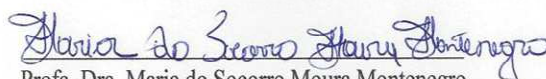
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dra. Maria Célia de Assis  
Orientadora - UEPB



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre  
Examinador - UEPB



Prof. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro  
Examinadora - UEPB

Campina Grande - PB  
2016



***Dedico,***

*A minha tia Alba Lúcia e aos meus familiares, pois confiaram em mim e me deram esta oportunidade de concretizar e encerrar mais uma caminhada da minha vida. Sei que eles não mediram esforços pra que este sonho se realizasse, sem a compreensão, ajuda e confiança deles nada disso seria possível hoje. A eles além da dedicatória desta conquista dedico a minha vida.*

***Agradeço,***

*A Deus, que se mostrou criador. Seu fôlego de vida me foi sustento e me deu coragem para questionar a realidades e propor sempre um novo mundo possibilidades.*

*A professora Maria Célia de Assis pela paciência e pelo incentivo durante a orientação o que tornaram possível a conclusão deste artigo.*

*E a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 SUJEITO DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 TÉCNICA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4.1 Coleta dos Dados.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4.2 Análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>18</b>
<b>3 OUVINDO E COMPREENDENDO O QUE DIZ A PROFESSORA.....</b>	<b>20</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>25</b>

*Não basta saber ler que Eva viu a uva.  
É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa  
no seu contexto social, quem trabalha para produzir  
a uva e quem lucra com esse trabalho.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente artigo intitulado “Educação do campo: as contribuições da prática pedagógica do professor em uma turma multisseriada” têm como objetivo analisar a prática pedagógica da professora que trabalha com a educação do campo, em uma turma multisseriada, no sentido de entender suas perspectivas e desafios frente às questões que norteiam o saber docente na escola do campo. Para melhor compreendê-lo, investigamos as políticas públicas em prol da educação do campo, os conhecimentos que envolvem a prática pedagógica da professora para este tipo de atendimento bem como a construção do trabalho com uma turma multisseriada. No encaixe desse objetivo a metodologia é a Pesquisa Qualitativa, Denzin; Lincoln, (2010), do tipo, Estudo de Caso, Triviños (2008). A coleta dos dados a Entrevista, Semiestruturada, Arnoldi, et al. (2008), e a análise dos dados a Análise de Conteúdo, Bardin (2004). Quanto à teoria, conta como apoio de Freire (1970/1996), Ghedin (2012), Corrêa (2015) entre outros. Enfim, a pesquisa trouxe um novo olhar sobre a educação do campo, bem como, a prática pedagógica, ministrada nesse tipo de educação.

**Palavras chave:** Educação do campo, Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, Prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo vem indicar alguns elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico específico da escola e da educação do campo. Para realizar tal propósito, inicialmente, fizemos uma discussão sobre a especificidade da educação do campo e sua trajetória ao longo da história da educação no Brasil e, ao se afirmar tal premissa, evidenciamos também o processo de construção dessa educação, assim como, a sua inserção nos documentos legais da área educacional.

Nesse contexto, distinguimos a consolidação dessa modalidade educativa, mostrando que a mesma está vinculada aos interessados diretos, ou seja, os sujeitos do campo.

O nosso trabalho encontra-se esteirado da seguinte forma:

A primeira parte a Fundamentação Teórica, constando de: Diretrizes Curriculares para a Educação do campo e Prática pedagógica,

Na segunda parte, Considerações Metodológicas, optamos pela a pesquisa qualitativa, Denzin; Lincoln, (2010), do tipo Estudo de Caso, Triviños (2008). Para a coleta dos dados a entrevista semiestruturada, Arnoldi, (2008), e a análise dos dados a Análise de Conteúdo, Bardin, (2004).

A terceira parte, Ouvindo e compreendendo o que diz a professora, consiste em cinco questionamentos. O primeiro, diz respeito a sua história de vida, como professora da educação do campo. O segundo se refere ao seu processo de formação continuada. O terceiro é sobre as suas experiências na educação básica. O quarto, suas experiência na educação do campo. E o quinto, a realidade atual da escola no campo.

Por último, as nossas considerações finais, acerca da importância da prática pedagógica do professor que trabalha com a educação do campo em turma multisseriada, investigando as políticas públicas em prol desta educação e como os cursos de formação continuada influenciam no fazer pedagógico da professora que trabalha com este público. Portanto, enfatizamos que, o nosso desejo com esta pesquisa é o de contribuir com o professor a professora, que trabalha nos recantos longínquos desse país, com a educação do campo.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No Brasil a educação teve seu início propriamente dito com o término do regime de capitânicas, tal regime terminou quando D. João III criou o Governo Geral, sob a administração de Tomé de Souza; os jesuítas que aportaram aqui foram nossos primeiros professores. A princípio o objetivo dessa educação era catequizar nossos índios e torná-los fáceis de serem dominados, no entanto, com o passar do tempo, esses mesmos padres se dedicaram a educar apenas os filhos dos colonos e os novos sacerdotes, seus colégios se transformaram na única forma de educação das elites; enquanto o homem branco recebia instrução, o índio era catequizado e aproveitado para trabalhos manuais e o negro continuava a ser vendido como mera mercadoria ou coisa sem alma. Como diz Freire,

Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado (2005p.46).

Desde então a educação escolar sofreu inúmeras influências e transformações e a história está aí para mostrar as consequências e provar os resultados destes “avanços”; o que nos parece claro é que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola.

Não só as leis, mas todas as reformas referentes a educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar mergulhados de um sincero sentimento salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil.

Este movimento ficou conhecido como o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, este pequeno grupo consolidava a visão de um segmento a elite intelectual, com diferentes ideologias buscavam a possibilidade de interferir na educação da sociedade brasileira; redigido por Fernando Azevedo e o projeto se tornou um marco inaugural para a renovação da educação do país. Sua finalidade voltava-se para além dos limites das classes, assumindo com uma feição mais humana, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.

Mesmo com a evolução histórico-econômica do país; mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Assim como negros, índios e africanos as pessoas que exerciam atividades agrícolas eram escanteadas de qualquer tipo de instrução escolar já que não se julgava necessário aprender a ler ou escrever para trabalhar com a terra, sendo a educação inacessível para grande parte da população rural. Somente na década de 30 com a explosão da industrialização e urbanização do país que o público do campo começa a sonhar com a possibilidade de transformar a vida dos seus filhos, permitindo a eles, uma vez fora da zona rural, uma ascensão e uma mudança social.

No entanto esta ação veio a ser apenas uma mera prática que mais uma vez privilegiou o espaço urbano com a elaboração e implantação de projetos econômicos e políticos, restando para o público do campo apenas projetos paliativos que ocultavam a degradação e exploração da natureza.

E a escola, em meio a todo esse emaranhado de manobras políticas apresenta em seu plano de ação meras propostas educativas, com programas educacionais pensados e

elaborados para um público desinformado e silenciado, frente a uma metodologia baseada em livros didáticos prontos e acabados ignorando a realidade e as vivências daquele grupo social. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo.

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO, 2006, p.104).

No entanto esse cenário muda por volta de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, incorpora em seu texto questões que envolvem a construção de uma proposta educativa para o país contemplando de modo formal dimensões voltadas para a diversidade e pluralidade. Segundo a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB, em seu o art. 28,

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 – reconhecer adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, art. 28, 1996).

A vida no campo aproxima de modo sistemático, o trabalho, a reprodução da vida, as relações sociais e as dinâmicas da própria natureza. É nos seus distintos espaços que os sujeitos acompanham de perto o desenvolvimento da natureza, as estações, as florações, os desfolhamentos, são os ciclos da vida e da morte. A escola tem de ser capaz de refletir e aprofundar as implicações dessas realidades e como elas constituem modos de vida, de pensar e agir. Tudo isso intervém na construção das identidades e na própria socialização do sujeito do campo. O reconhecimento de que o campo possui características diferenciadas do contexto urbano é um passo importante. A ruptura com a concepção de que o campo é extensão, ou reflexo, do urbano possibilita considerá-lo nas suas peculiaridades, dinâmicas e potencialidades. Como afirma Libâneo:



Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações (1994, p.17).

Com base nas discussões feitas até este ponto, fica evidente a necessidade ao longo da história de reconhecer o campo como uma área de extrema importância para o desenvolvimento social do país, tanto que as diretrizes afirmam a importância da educação do campo privilegiando as peculiaridades da vida rural de cada região. No entanto, isso não é suficiente. É essencial que a educação do campo seja feita, prioritariamente, nas próprias comunidades e, em segundo lugar, que as realidades socioculturais das comunidades sejam conhecidas e trabalhadas nas salas de aula.

### **1.1 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A educação do campo, ao longo da história do nosso país, foi muito prejudicada em decorrência do sistema educacional não considerar as pessoas de acordo com o meio em que vivem suas especificidades e seu modo de vida. Esta e outras razões, fizeram com que em 1990, os movimentos sociais desencadeassem uma série de ações e propostas, no sentido de pressionar o Estado a pensar o espaço do campo com vistas as diferenças e peculiaridades. Como afirma Souza,

A emergência da educação do campo caracteriza-se pela ausência e experiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA, da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação do campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação do campo (2008, p.7).

Portanto, a educação do campo nasce da prática coletiva dos movimentos sociais do campo, que, coletivamente, passam a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo.

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstrou o fortalecimento da educação do campo, na política educacional e a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área. O marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9.394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural. Na sequência, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (2013 p.267)

Nessa perspectiva, a educação do campo une a luta por educação ao conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo, articulando com a ciência, a cultura, a experiência e o trabalho.

Essas conquistas nas políticas educacionais dos povos do campo foram ocorrendo à medida que se estabeleciam diálogos com outros segmentos da sociedade vinculados à educação. Ainda que o surgimento dessas políticas tenha trazido visibilidade e promovido intervenções na escolarização dos povos do campo, a realidade das escolas públicas do campo ainda é marcada por carência de recursos físicos, materiais, pedagógicos e do transporte escolar, além dessa condição, enfrentam a precariedade nos processos de formação continuada, no que tange a educação regular, educação especial e as classes multisseriadas.

Contudo, é importante destacar que existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos. Embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do campo.

## **1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O ensino não é um ato simples de se transmitir o que se sabe aquele que não sabe, trata-se de uma relação ampla, um compromisso entre os envolvidos. Os

professores não são teóricos, mas se apoiam na racionalidade, pois sua ação exige racionalidade, conhecimentos e práticas para cumprir com comprometimento o seu trabalho. Nesta perspectiva Freire (1996, p. 39) afirma que, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Todavia, sendo uma das funções do professor em sala de aula, contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes, atuantes, com objetivos e ideais, para os desafios do mundo moderno, se faz necessário o seu envolvimento de modo que ultrapasse temas, conteúdos e programas, com a clareza de suas práticas pois elas funcionam como instrumento que ajuda a construir novos conhecimentos.

Nesse contexto, a educação do campo não pode estar desvinculada de um projeto de desenvolvimento do campo que se pretende construir; pois, é na prática do professor de educação do campo que devem emergir os conteúdos e debates sobre a diversificação de produtos, a utilização de recursos naturais, por exemplo: a Agroecologia, as sementes, as questões agrárias e demandas históricas por reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho, a pesca ecologicamente sustentável, o preparo do solo; possibilitando o estudo de um modelo de desenvolvimento do campo que se contraponha ao modelo hegemônico.

O ato da “escuta” também é essencial para a educação que se quer construir, escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas; escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, melhor, é o ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros...O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto ao professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limitada liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente na experiência formadora do educando, transgride os princípios éticos da nossa existência (FREIRE, 1996 p.61).

Partindo desse princípio, a formação continuada do professor é imprescindível, pois, para articular teoria e prática, analisando a realidade vivida, há necessidade de muita

reflexão e estudo sobre o cotidiano de sala de aula. O professor precisa ser provocado a isso, pois é por meio de conflitos e indagações na sua formação que se chegará a essas conclusões. À medida que cada educador voltar-se para um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua prática, tem-se mais qualidade nas escolas brasileiras.

Contudo é importante ressaltar que a formação dos professores na tendência reflexiva se configura como um novo paradigma a ser construído. A formação dos profissionais da educação para assumir uma postura reflexiva, implica em ações calcadas na autonomia, no conhecimento, educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar o discurso teórico que adquiriram, em ações na prática.

## **2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Com a finalidade de alcançar o que propomos na pesquisa, isto é, analisar a importância da prática pedagógica do professor que trabalha com a educação do campo, assim como os seus resultados em uma turma multisseriada torna-se imprescindível neste percurso, um método de estudo, visto que, através dele é possível cientificamente a obtenção dos dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

Nesse sentido, consideramos a sua importância, pois em uma pesquisa, “o ser humano se distingue não só pela sua maneira de agir, mas também pela sua maneira de pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada” (ASSIS, 2014).

### **2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA**

Para tanto, nos apoiamos na pesquisa qualitativa que,

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2010, p.17).

Desde logo, é uma pesquisa, que atende claramente aos critérios da pesquisa acadêmica e, em especial, ao proporcionar a participação dos pesquisadores dentro das instituições, no sentido de encontrar alternativas aos problemas existentes. Assim sendo,

parece estar de acordo com o pensamento de Elliott (1993, p. 69): “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, optamos pelo Estudo de Caso por ser,

[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Por outro lado, a sua complexidade está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. Triviños (2008, p. 133-4).

## 2.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A escola do campo, foco do nosso trabalho de pesquisa está situada na cidade de Riachão do Bacamarte, localizada na região metropolitana de Campina Grande, estado da Paraíba. A comunidade local onde se encontra localizada a escola possui um perfil socioeconômico voltado para atividades do setor primário, com o desenvolvimento da agricultura, além desta atividade de cunho agrícola, a pecuária com criações de caprinos, bovinos, suínos e avicultura.

A escola funciona com o ensino fundamental nos turnos manhã e tarde; a prática pedagógica transita pela a teoria construtivista e tradicional e conta com uma clientela de 54 alunos matriculados, sendo 08 na educação infantil, 25 no ensino fundamental e 5na educação de jovens e adultos.

Quanto ao espaço físico, dispõem de três salas de aula, uma biblioteca, com um acervo aproximado a 500 literaturas (não catalogadas), disponibilizado pelo MEC, três banheiros, uma cozinha, uma dispensa, um pátio pequeno e coberto para recreação e, uma cisterna, doação do Projeto Cooperar com o objetivo de possibilitar aos alunos e suas famílias o acesso à água, por se tratar de famílias constituídas por pequenos produtores, o objetivo também consiste, em orientá-los durante o plantio e, na comercialização incrementá-los o acesso a mercados da região.

Os recursos didáticos presente na escola são: dois computadores para uso pessoal de professores e funcionários, data show, para aulas e reuniões, televisão, DVD, máquina de Xerox, trinta jogos didáticos fornecidos pelos programas de formação, quadro branco a pincel, ventiladores cadeiras e carteiras, gelágua e aparelhagem para higiene pessoal das crianças.

## 2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para obter os resultados esperados para este trabalho de campo, foi feita uma ampla pesquisa de caráter qualitativo sob a perspectiva do trabalho pedagógico da professora Alba Lúcia de Melo Silva de 49 anos de idade, com formação em magistério, graduação em pedagogia e formações continuadas no projeto pacto pela alfabetização na idade certa, pró-letramento, projeto de formação de alfabetizadores e os estudos formadores dos parâmetros curriculares nacionais, desenvolvendo o trabalho pedagógico em escolas do campo há 21 anos. Atualmente ela atua na rede municipal de Riachão do Bacamarte na “Escola Municipal Helena Campos”.

## 2.4 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

### 2.4.1 Coleta dos dados

Quanto à coleta de dados optamos pela **entrevista semiestruturada**, porque as questões são formuladas de forma a permitir que o entrevistado discorra e verbalize seu pensamento, suas tendências e reflexões, o questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando entrevistador e entrevistado a um relacionamento recíproco, de confiabilidade e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ARNOLDI, 2008).

Por se tratar de entrevista semiestruturada, os questionamentos devem ser formulados, porém, a entrevistada não pode ser interrompida enquanto fala. Para tanto, construímos os seguintes questionamentos:

Tempo de trabalho na área de educação e como ingressou neste meio.

Formação continuada.

Experiência com professora de educação básica.

Experiências com a educação no campo.

A realidade atual da escola do campo.

### 2.4.2 Análise e interpretação dos dados

Após a coleta dos dados, realizamos a análise e a compreensão dos mesmos, por meio da Análise de Conteúdo, definida como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

De acordo com o referido autor, (p. 89), a análise de conteúdo, tal qual a organiza-se em três fases: **a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.**

A primeira fase, **a pré-análise**, ou a fase propriamente dita, corresponde a momento de busca, momento em que organizamos e examinamos todo o material contido nas entrevistas, em seguida, escolhemos os textos, ponto inicial para chegarmos às inferências e as interpretações.

A segunda fase a **exploração do material**, organizamos os trechos, as frases, e as inferências, no sentido de uma compreensão além das falas e dos fatos ou, em outras palavras, o que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto.

A terceira e última, **o tratamento dos resultados**, é a fase aonde chegamos à interpretação, considerada como o momento em que relacionamos de modo mais aprofundado o texto com o contexto. Esse processo, em geral fundamenta-se no referencial teórico, nas questões e nas informações provenientes das entrevistas, já integrados na redação inicial, necessário tanto para a compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados na pesquisa.

Portanto, para melhor nos auxiliar na condução deste estudo, passamos a caminhar pela educação do campo e políticas públicas; pela formação inicial e continuada e, pela prática pedagógica, considerados por nós como essencial, para além de desvendar a realidade por nos pesquisada, garantir a relevância dos resultados.

### **3 OUVINDO E COMPREENDENDO O QUE DIZ A PROFESSORA**

Esta parte do nosso trabalho, considerada por nós como o eixo central, uma vez que é a partir dela que concentramos as nossas reflexões, no sentido de entrelaçarmos o pensamento da entrevistada como os autores sobre o assunto e as nossas opiniões, com a finalidade de alcançarmos o objetivo da pesquisa.

Nesse contexto, organizamos a entrevista da seguinte maneira:

**O primeiro questionamento** diz respeito a sua história de vida, como professora da educação do campo.

*Sou Alba Lúcia de Melo Silva, com 48 anos, professora há dezesseis anos, com formação em magistério e pedagogia, sempre atuei na alfabetização, sou professora alfabetizadora. Atualmente atuo na rede municipal de Riachão do Bacamarte na “Escola Helena Campos”. Comecei a trilhar este caminho, em 1995, quando entrei na Escola Normal, pelo o desejo de ser educadora. Tentei vestibular na universidade pública uma vez, e sem sucesso resolvi aderir a uma universidade particular denominada “Vale do Acaraú” - UVA. Cursei dois anos do curso de Pedagogia, em regime especial, porque a formação era destinada a professores que já estavam em sala de aula e, que só podia estudar nos finais de semana, eu estudava aos sábados o dia todo, das 7 da manhã às 5 da tarde. Nesse meio termo fiz um concurso público (meu primeiro) em Riachão do Bacamarte e passei, desde então leciono para crianças em processo de alfabetização. Desde que ingressei em escolas públicas, no campo, trabalho com turmas multisseriadas (1º 2º e 3º ano).*

Como afirma Libâneo em seus estudos sobre a Didática e a formação do professor.

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente de experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe bases para pensar a sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (1994 p.28).

Refletindo sobre o discurso da professora, fica evidente que a formação do profissional do educador que busca trilhar o caminho da sala de aula traz marcas de superação e obstinação no seu trajeto, já que para se tornar um profissional de educação muitas responsabilidades devem ser enfrentadas e, a consciência da necessidade cada vez mais da formação continuada, chama a atenção para ação pedagógica desta pedagoga. Partindo desse princípio, Paulo Freire comenta no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996 p.53) “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.”

**O segundo questionamento** se refere ao processo de sua formação continuada.

*Tenho vários cursos na formação continuada como: PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais, Pró-Letramento, PROFPA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, e agora estou participando do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesta formação, já concluí o módulo de matemática e o de língua portuguesa e, o próximo módulo a concluir, diz respeito ao tema inclusão.*



Quando indagada sobre seus aperfeiçoamentos para o satisfatório exercício da sua profissão a professora menciona as formações continuadas que recebe. Essas se configuram como uma espécie de atualização permanente, onde os educadores têm a oportunidade de refletir sobre as suas práticas em sala de aula, pois, embora, diante dos obstáculos enfrentados, se faz necessário para que se torne possível uma prática docente eficaz. Nesse sentido, Corrêa, em seu livro “Aula de Campo” afirma que: “o tema a ser escolhido vai de acordo com a série, podendo ser dividido em subtemas, construído através de uma proposta pedagógica inovadora, no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem” (2011, p.32).

Desde logo, o professor que participa de cursos de formação continuada e, reflete permanentemente a sua prática, evidentemente, dispõe de melhores condições para o exercício de uma prática pedagógica mais consistente e melhor fundamentada.

**O terceiro questionamento**, as suas experiências na educação básica.

*Minha primeira experiência como professora concursada se deu no grupo escolar “Antônio Custódio” no qual eu era professora, faxineira e merendeira. Trabalhei com 32 alunos, em níveis diferenciados numa só sala de aula, as dificuldades eram grandes, por exemplo: diante do difícil acesso a escola eu caminhava todos os dias, 40 minutos a pé entre 06:h30min a 07:00h da manhã, e regressava as 11:00h também a pé fazendo o mesmo trajeto; sem nenhum apoio pedagógico, sozinha, abria e fechava a escola, não possuía nenhum auxílio da prefeitura, mas como precisava do emprego fazia este esforço. O trabalho nesta escola durou cerca de dois anos até eu ser transferida para outra área.*

*Dois anos depois fui removida desta escola, para a escola “Deolinda do Amaral”, na cidade de Riachão, onde o processo de trabalho era muito dificultoso, o número de alunos muito bom, porém não havia salas de aula, quando eu chegava os funcionários traziam cadeiras para o pátio da escola, ali eu lecionava. Era uma turma de 2º ano, com 25 alunos, não tinha quadro ou giz e, para desenvolver as avaliações, eu esperava o final do expediente, quando os outros alunos e professores iam embora, para que pudesse ocupar uma sala para a realização avaliação. Passei um ano lecionando nesta turma, com estas condições. Logo mais fui novamente transferida para outra escola, na redondeza, o público agora eram aqueles alunos que não obtiveram sucesso escolar na idade certa, fora de faixa etária, com dificuldades de aprendizagem, senti muitas dificuldades, pois não tinha sido preparada para ensinar aquele público, mas, mesmo assim continuei o trabalho durante um ano.*

A diversidade de situações que o professor/a enfrenta cotidianamente, proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele/a tenha uma prática diferenciada, apesar do ponto de partida ser a experiência decisiva na sua profissão. As implicações pessoais estão carregadas de uma carga afetiva, extremamente relativa para as pessoas que conduzem a uma significação própria, pessoal. Os contatos com os pares que estão próximos possibilitam acesso a significados diversos, dos quais se recebe e se transfere as experiências.

Freire comenta no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.70), questões relativas às experiências educativas, esclarecendo que,

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados a minha atividade docente (1996 p.70).

**O quarto questionamento**, suas experiência com professora da educação do campo.

*Ao ser mais uma vez removida regresssei as escolas do campo justamente na escola que leciono até hoje. Com essa experiência aprendi que a proposta da escola do campo é trabalhar tudo com que esteja inserido na comunidade, valorizar a prática diária daqueles que ali vive, a realidade é outra! Tenho livros, material de apoio que valorizam o que a escola do campo aborda a história de vida deles e dos seus pais. Os meus alunos hoje não estão fora da faixa etária, mesmo se tratando de uma sala multisseriada, tive e tenho alunos ditos “normais” e especiais, que me surpreendem a cada dia e, a formação me deu e me dá um excelente suporte de trabalho, me ajuda com o conhecimento de novas estratégias para dinamizar minhas aulas e torná-las mais rica e produtiva.*

A prática do/a professor/a como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber. O papel do/a professor/a passa a ser o de propor situações problematizadoras, considerando sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do aluno da aluna. Para o/a professor/a é uma construção gradativa, cautelosa, realizada pouco a pouco, mas que tem um significado específico, embora sem uma ordem definida.

Acerca destas considerações Ghedin sustenta,

Por isso, os educadores devem refletir sobre o modo de vida das comunidades para compreender melhor a realidade em que está inserida, incluir os saberes dominados por elas e promover o consenso entre o saber popular e o saber científico. Essa atitude consciente de valorização do outro

contribui significadamente para a instauração e a construção de um processo democrático liderado pela escola (2012, p.114).

O autor pensa como os professores desenvolvem suas práticas, e para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do/a professor/a, entende que as relações sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente.

**O quinto questionamento**, se refere à realidade atual da escola do campo.

No momento atual compreendemos que a prática pedagógica da/o professora/o atrelada aos cursos de formação, tem contribuído positivamente para o sucesso dos processos educativos desempenhados, ou melhor, ajudam, no fazer pedagógico.

Igualmente, os saberes experienciais dão sentido à prática docente, embora, não estejam previstos nos documentos oficiais da educação. Na sala de aula, os saberes adquiridos nos cursos de formação, são transformados em experiências construídas no saber fazer cotidiano. Desse modo, os saberes docentes se formam a partir da soma de experiências práticas, teóricas e pessoais. Estes saberes possuem características singulares e se expressam nas ações cotidianas de seus praticantes.

Portanto, diante do exposto, constatamos que a entrevistada é uma professora que, por buscar permanentemente, atualizações direcionadas a prática da educação do campo, conquistou autonomia e assumiu a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Por isso os seus posicionamentos, como sujeito ativo do processo de produção da prática pedagógica, atribuindo sentido a suas ações em sala de aula, exercendo a autonomia e o controle do seu espaço de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo consiste em apresentarmos às práticas pedagógicas destinadas as escolas básicas do campo que se filiam ao discurso, político, pedagógico da educação do campo. Nesse sentido, procuramos investigar as singularidades e peculiaridades nas propostas e nas práticas, foco da nossa pesquisa, bem como, o trabalho que uma professora utiliza para fortalecer a valorização da identidade e o aprendizado dos alunos.

As discussões apresentadas até aqui, retratam a atual realidade da educação do campo, tal qual a necessidade da Educação do Campo, para o Campo e no Campo, que vem de encontro com a realização de políticas públicas que priorizem a educação através

de pedagogias voltadas para atender os camponeses, pois o que se presencia hoje são políticas voltadas para atender ao sistema capitalista.

Nesse contexto, o modelo de desenvolvimento do país é cada vez mais contraditório, se por um lado à modernização e a tecnificação privilegia poucos, por outro, as exclusões e o êxodo rural. Mas, ainda bem, que há os movimentos sociais que permanecem lutando em prol dos direitos daqueles que residem no campo, entre outras, a luta pela Reforma Agrária, carregadas de conflitos e pouco entendidos pela sociedade.

Igualmente, os debates em torno da Educação do Campo carecem de aprofundamentos, de questionamentos, e de políticas públicas, para que possamos construir uma sociedade justa e igualitária. Diante de todos os problemas que a Educação do Campo enfrenta, percebemos que o desafio é grande e os estudos nessa área nos mostra algumas perspectiva no sentido de construir um novo caminho para o campo.

Apesar de tudo que dissemos até aqui, não poderíamos deixar de ressaltar o que a pesquisa retrata isto é uma professora de uma escola do campo, que faz da sua pratica pedagogia, um exemplo de luta permanente, na ação reflexão ação, seja no dia-a-dia em sala de aula, seja, na participação de cursos de formação continuada direcionados para este fim, a educação do campo.

## **ABSTRACT**

This article entitled "Education field: the contributions of the teacher's pedagogic practice in a multisseriate class" have to analyze the teaching practice of the teacher who works with the education Education field, in a multisseriate class, to understand their perspectives and challenges facing the questions that guide the teaching knowledge in the field school. To better understand it, we investigate public policies for field education, knowledge involving the teaching practice of the teacher for this type of service as well as the construction work with a multisseriate class. To better understand it, we investigate public policies for field education, knowledge involving the teaching practice of the teacher for this type of service as well as the construction work with a multisseriate class. In pursuit of this objective the methodology is the Qualitative Research, Denzin; Lincoln (2010), the type, Case Study, Triviños (2008). Data collection Interview, semistructured, Arnoldi, et al. (2008), and data analysis Content Analysis, Bardin (2004). As for the theory says as supporting Freire (1970/1996), Ghedin (2012), Correa (2015) among others. Finally, the research brought a new look at the education field as well as teaching practice, given this type of education.

Keywords: Rural education, Curriculum Guidelines for Rural Education, pedagogical practice.

## REFERÊNCIAS

- ARNOLDI, Marlene A. G. Colombo; ROSA, M. A. F. P. Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- ASSIS, Maria Célia de. **Violência na escola: compreensão de um fenômeno social em João Pessoa-Paraíba-Brasil.** João Pessoa: União Editora, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA. [2004]. Tradução de: L'analyse de Contenu.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23/12/1996.
- BRASIL. **Resolução n. 02** de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, MEC, CNE, CEB, 2008.
- CORRÊA, José Januário. **Aula de campo: como planejar, conduzir e avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- DENZIN, Norma K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.