



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÈDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CAMPUS I
CURSO PEDAGOGIA – PARFOR/CAPES/UEPB**

MARTA OLIVEIRA BARROS

**ESCOLA DO CAMPO DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB:
percepção dos professores sobre a influência de sua formação para a prática docente**

**CAMPINA GRANDE
2017**

MARTA OLIVEIRA BARROS

**ESCOLA DO CAMPO DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB:
percepção dos professores sobre a influência de sua formação para a prática docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia-CAPES/PARFOR da Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de Atuação: Educação do Campo

Orientadora: Profª. Dra. Maria José Guerra

CAMPINA GRANDE
2017

B277e Barros, Marta Oliveira .
Escola do campo dos anos iniciais no município de
Queimadas/PB [manuscrito] : percepção dos professores sobre
a influência de sua formação para a prática docente / Marta
Oliveira Barros. - 2017.
55 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em
Primeira Licenciatura em Pedagogia do Parfor) - Universidade
Estadual da Paraíba, EAD - Campina Grande, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Maria Jose Guerra, Coordenação
do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Escola do campo. 2. Formação docente. 3. População
empoderada.

21. ed. CDD 370.115

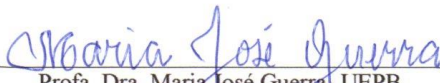
MARTA OLIVEIRA BARROS

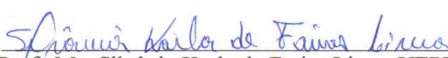
ESCOLA DO CAMPO DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB:
percepção dos professores sobre a influência de sua formação para a prática docente


Trabalho de conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Aprovada: em 18/11/2017

BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Maria José Guerra- UEPB
Orientadora


Profª. Ms. Silvânia Karla de Farias Lima- UEPB
Examinadora


Profª. Dra. Valdecy Margarida da Silva- UEPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me deu forças para superar os obstáculos e conseguir galgar mais uma etapa na minha vida acadêmica.

Agradecerei eternamente ao meu amado esposo, Willimas Oliveira, por entender as necessidades acadêmicas, e por estar sempre me auxiliando para os estudos fluírem melhor.

Agradeço à minha família por compreender a minha ausência em alguns momentos em que precisaram da minha presença e não pude estar próxima, pela dedicação ao curso de Pedagogia.

A minha orientadora, professora Dra. Maria José Guerra, pela dedicação e paciência, com a boa vontade e o carinho, em suas orientações para a concretização deste trabalho.

À coordenadora do Polo Campina Grande-PB do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba sistema PAFOR, professora Silvânia Karla de Farias Lima, pela gentileza e presteza ao orientar nossa turma, nas questões administrativas e pedagógicas.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sistema PAFOR da Universidade Estadual da Paraíba, que contribuíram sobremaneira para ampliar os meus conhecimentos e aprimorar minha prática pedagógica.

Aos meus/minhas admirados (as) e queridos (as) amigos (as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que estiveram comigo nesta busca constante de conhecimentos; em especial, a Antônio Rodrigues, Eloisa Francose, Edilene Santos, Lucineide Santos e Sandra Menezes.

A gestora da Escola Municipal José Pachú dos Santos, Rejane da Silva Barros, e a gestora da Escola Municipal Alzira Maia, Artemia Rêgo. Por ter disponibilizado informações importantes sobre as escolas para esta pesquisa. Além de serem sempre prestativas providenciaram a melhor logística para a realização da pesquisa.

Aos professores das Escolas Municipais José Pachú dos Santos e Alzira Maia, que colaboraram com a pesquisa e contribuíram para a realização da aplicação dos questionários e, principalmente, por terem acreditado em nossa pesquisa. Bem, como, ao supervisor educacional do município que, também forneceu informações importantes.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em 2 (duas) escolas no campo, que funcionam na zona rural do município paraibano de Queimadas e teve como objetivo geral compreender quais as percepções que têm os sujeitos pesquisados (professores e representante da supervisão educacional municipal) sobre a influência de sua formação para a prática docente. O interesse para este estudo surgiu a partir da disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado III, do curso de Pedagogia do sistema PARFOR/MEC/CNPQ/CAPES da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que ocorreu em uma escola no campo, numa turma multisseriada, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adotou-se a abordagem qualitativa, por meio do contato direto com o contexto social da sala de aula. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta das informações: entrevista semiestruturada, conversas informais. Para a análise de dados optamos por fazer uso de um conjunto de técnicas de análise com o objetivo de realizar leituras dos dados coletados e assim compreender o objeto da pesquisa e ao mesmo tempo analisar a dimensão teórica do tema. Tivemos como participante da pesquisa: 5 professoras 1 representante do serviço de Supervisão Educacional do município pesquisado que exercem a sua função nas escolas de campo pesquisadas. Para uma maior compreensão sobre a nossa pesquisa fizemos uso de autores e autoras como: Araújo (2011); Caldart (2004 e 2012); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Arroyo, Caldart e Molina (1998); Brasil (2004 e 2010) entre outros. Os resultados da pesquisa apontam para a relevância e a necessidade de se discutir sobre as condições de formação do professor, que atua na escola do campo tanto no âmbito do sistema educacional municipal local, quanto no processo de formação inicial e continuada, no sentido de o professor poder estudar mais sobre a educação do campo e descobrir meios de como poder trabalhar melhor em sala de aula, numa perspectiva de valorizar a cultura, história e a identidade da população do campo e, que possa auxiliar o educador a desenvolver pedagogicamente, uma educação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do campo. Formação docente. População empoderada.

ABSTRACT

The present research was carried out in two (2) rural schools, which operate in the rural area of the municipality of Queimadas, Paraíba, and had as general objective to understand the perceptions of the subjects surveyed (teachers and representative of municipal educational supervision) influence of their formation to the teaching practice. The interest for this study arose from the obligatory course of Supervised Stage III, from the Pedagogy course of the PARFOR / MEC / CNPQ/ CAPES system of the State University of Paraíba (UEPB), which took place in a rural school in a multi- Initials of Elementary Education. The qualitative approach was adopted through direct contact with the social context of the classroom. The following information collection instruments were used: semistructured interview, informal conversations, documentary analysis on field education. For the analysis of data we chose to make use of a set of analysis techniques with the purpose of performing readings of the data collected and thus to understand the object of the research and at the same time to analyze the theoretical dimension of the theme. We had as participant of the research: 5 teachers 1 representative of the Educational Supervision service of the researched municipality that perform their function in the surveyed field schools. For a greater understanding about our research we made use of authors and authors like: Araújo (2011); Caldart (2004 and 2012); Kolling, Cerioli and Caldart (2002); Arroyo, Caldart and Molina (1998); Brazil (2004 and 2010), among others. The results of the research point to the relevance and necessity of discussing the conditions of teacher training, which operates in the rural school both within the local municipal education system, and in the process of initial and continued training, in the sense of the teacher to be able to study more about the education of the field and to discover ways of being able to work better in the classroom, with a view to valorizing the culture, history and identity of the rural population and that can help the educator to develop pedagogically an education emancipatory.

KEYWORDS:School of the field. Teacher training. Empowered population.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
2 RELATÓRIO DE FINAL DE ESTÁGIO	11
2.1 A experiência na Gestão Escolar	11
2.1.1 Relato de experiência da gestora escolar	12
2.1.2 A ação interventora: caminhos de construção do projeto político pedagógico	13
2.2 A escola e o aluno da Educação Infantil	15
2.3 A escola e o aluno da Educação Fundamental	19
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
3.1 Breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil	28
3.2 Conceitos e princípios da Escola do Campo	30
3.3 Política de formação inicial e continuada de professores do campo	32
4 METODOLOGIA	35
4.1 Percurso metodológico	35
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
5.1 A Escola do campo dos anos iniciais para as Ações Educativas da Secretaria de Educação do município de Queimadas	38
5.2 Percepção do serviço de Supervisão Educacional sobre a escola do campo do município de Queimadas	40
5.3 Percepção das professoras que atuam na escola do campo dos anos iniciais	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	50
APÊNDICE A – Questionário do professor dos Anos Iniciais.....	51
APÊNDICE B: Questionário do serviço de Supervisão Educacional	54

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação docente dos professores que atuam em escolas no campo, é fundamentada em concepções que consideram a Educação, como um processo de transferência do conhecimento e que é repassado no meio urbano a serviço de uma política compensatória. Enfatizando, assim, a dominação e o controle da população do campo, que conseqüentemente fomenta a ideia de que o campo é um lugar atrasado, e com a desvalorização da história, identidade e cultura do povo do campo resultando, muitas vezes, em êxodo rural.

A partir dessa problemática é relevante que se tenha ofertas de formações continuadas para os professores que atuam em escolas do campo. Uma vez que muitos dos professores, que estão em sala de aula, não tiveram a oportunidade de estudar temas direcionados à realidade da escola do campo. Assim, é necessário que as formações circunstanciem o campo, como território de lutas e trate como lugar de desenvolvimento, de memórias e, sobretudo, de ressignificação, que faz com que as pessoas possam dar novos significados a acontecimentos da vida, de sua relação, com o local, o geral e o global, a partir da sua mudança na percepção do mundo que se torna útil e propicia prazer à pessoa humana. Busquem valorizar os saberes e fazeres da população do campo.

Destarte essa pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre a formação do professor da escola do campo. Pois, na maioria das vezes o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo não se consolida emancipatória, quase sempre, por não valorizar a identidade do homem do campo, nem fazer uso do diálogo entre os conhecimentos formais e não formais e, conseqüentemente, o currículo é concebido a partir da reprodução das ideias da educação da cidade, que são dadas de forma individualista, competitiva, consumista e está, às vezes, a serviço do capitalismo industrial.

Considerando a importância da formação docente para a escola do campo e ouvindo alguns relatos dados, pelos professores pesquisados que exercem as suas funções em salas de aulas de escolas no campo, do município de Queimadas, no agreste paraibano, a partir do nosso estágio supervisionado III (Anos Iniciais do Ensino Fundamental I). Daí é que surgiu o interesse de estudar, de ampliar essas reflexões, não pela visão de quem está distante da realidade da escola do campo, mas, pelos protagonistas do processo de ensinar, que são os professores. Para tanto, se levou em consideração os escritos de Araújo (2011); Caldart (2004 e 2012); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Arroyo, Caldart e Molina (1998) entre outros que fazem um panorama do conceito da educação do campo.

Deste modo, essa pesquisa tem como objetivo compreender quais as percepções que têm os sujeitos pesquisados (professores e representante da supervisão educacional municipal) sobre a influência de sua formação para a prática docente. E como objetivos específicos destacaram-se os seguintes: estudar os conceitos e princípios da Escola do Campo; identificar quais foram os avanços das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores do campo; analisar e discutir sobre a importância da formação contínua para a prática docente dos professores, que atuam nas escolas do campo.

Este texto está organizado em cinco tópicos: O *primeiro* introduz a temática em estudo intitulada, como sendo: “Escola do campo dos anos iniciais no município de Queimadas-PB: percepção dos professores sobre a influência de sua formação para a prática docente”. O *segundo* tópicos, trata da realização dos estágios obrigatórios relatados ao longo do curso de Pedagogia, em 3 (três) dimensões, a saber: Gestão Educacional, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O *terceiro* tópico fornece a fundamentação teórica, a partir de duas noções básicas, como: breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil; Conceitos e princípios da Escola do Campo. O *quarto* tópico traz a metodologia que situa os procedimentos adotados para a pesquisa, informa sobre os sujeitos e o local da pesquisa.

O *quinto* tópico apresenta os resultados e discute a percepção fornecida por dois segmentos, como: o Serviço de Supervisão Educacional e os Professoras que atuam em 2 (duas) escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, apresentam as considerações finais, as referências estudadas e os apêndices elaborados para a coleta de dados.

2 RELATÓRIOS DE FINAL DE ESTÁGIO

Neste tópico são apresentadas as experiências dos estágios realizados no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Inicialmente é descrito o estágio em gestão escolar vivenciado na Escola Municipal Irmão Damião localizada no município de Lagoa Seca/PB. Na qual essa experiência foi muito significativa para ampliar os conhecimentos da aluna estagiaria em gestão escolar, bem como para a comunidade escolar. Pois o projeto de intervenção desenvolvido nesse estágio teve como objetivo principal, auxiliar no processo de levantamento de dados da escola. Assim como colaborar na organização da estrutura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola já que também, atuo como professora na referida escola.

2.1 A experiência na Gestão Escolar

Neste espaço será descrito o estágio em gestão escolar vivenciado na Escola Municipal Irmão Damião localizada no município de Lagoa Seca/PB. Assim, esse trabalho torna-se válido no sentido de contribuir para formação docente, além de contribuir de forma concreta com instituição. Uma vez que desenvolvemos o projeto de intervenção na escola. Para tanto, a partir da necessidade da escola relatada pela diretora escolar que era o auxílio na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Sabendo disso, foi planejada junto com a orientadora a professora Dra. Maria Jose Guerra para definir nossas metas em auxiliar na construção do PPP.

Já a metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi de caráter qualitativo e participativo, uma vez que, sou professora dessa escola. Assim nosso estágio teve como finalidade ampliar os conhecimentos acerca de gestão bem como de colabora de forma concreta com a escola.

Nesse sentido, decidimos em cooperar na parte do diagnóstico da escola, já que é fundamental para a construção do PPP. Portanto, estabelecemos em nosso projeto de intervenção, como objetivo principal, auxiliar no processo de levantamento de dado da escola. Assim como colaborar na organização da estrutura do PPP. Portanto, acreditamos que nossa colaboração nesse processo inicial de construção do PPP foi válida, pois conseguimos auxiliar a comunidade escolar a se organizarem para construção do PPP. Além disso, de ampliar nossos conhecimentos em gestão escolar.

2.1.1 Relato de experiência da gestora escolar

Em nosso estágio as gestoras da escola foram bastante prestativas em cooperar com nosso trabalho. A diretora disponibilizou alguns minutos para realizamos essa entrevista. Como poderá ser visualizada na figura 1.

FIGURA 1: Entrevista com a Gestora Escolar



Fonte: Acervo pessoal de Marta O. Barros, 2016.

Segundo a gestora da escola Irmão Damião o que fez ela decidir a ser candidata a gestora dessa instituição foi o convite dos colegas professores para participar da chapa na primeira eleição direta da escola como vice e por essa motivação dos colegas ela decidiu ingressar na administração escolar.

“Lembro que na época eu não queria participar, porque eu era presidente do conselho municipal e fomos nós que criamos a Lei das eleições...aquela coisa toda. Então assim se eu fosse me candidatar é como eu tivesse me beneficiando. Eu não queria por esse lado. E outra coisa o Jose Valter, eu tinha e tenho carinho muito grande por ele e não queria que ele me enxergasse desse jeito. Então assim... ele entendeu direitinho. Ele fez a pressão todinha... você tem esse perfil, você tem que aceitar. Até hoje ele diz a escola estar caminha porque você está na escola.” (Entrevista realizada em 25/05/16).

Nesse sentido, podemos perceber que a gestão escolar do Irmão Damião já tinha experiência em gestão democrática. Tendo em vista que já tinha vivenciado no conselho municipal. Na fala da gestora é importante destacar que o que a motivou foi o convite dos colegas por entender que ela tinha o perfil de gestora.

Assim, deu para perceber que a facilidade de administrar a escola também parte da vasta experiência que a gestora tem. Pois de acordo com a gestora ela já trabalhou como supervisora do ensino fundamental I. E conhece todas as escolas dos municípios de Lagoa

Seca. Essa vivencia auxiliar em seu trabalho como gestora no Irmão Damião. Uma vez que, ao conhecer a comunidade de onde vêm os alunos e passa a ter um olhar específico para cada realidade. Pois cada comunidade do município de Lagoa Seca /PB apresenta realidades socioeconômicas diferentes e isso é importante ser considerado no cotidiano escolar.

A gestora também relatou que reconhece os alunos que saem muito cedo de casa, em que muitas vezes vem sem o café da manhã. Portanto, esse fato torna-se bastante significativo para escola. Porque conhecer a realidade dos alunos irá auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda questionou-se a gestora acerca dos aspectos positivos e negativos sobre a atuação em gestão. E segundo ela o principal ponto negativo enquanto gestão escolar é a falta de maior participação da família na escola. Então a gestora afirmou que ver como negativo. Pois têm muitas situações que ela necessita do auxílio da família, mas, ainda são poucos que participam do plantão pedagógico e de outros momentos que a família é convidada a participar na escolar. A gestora também mencionou que outro aspecto negativo é quando o professora falta constantemente às aulas. Pois atrapalha a dinâmica da escola. No entanto, foi relatado pela gestora que no Irmão Damião são casos pontuais.

Já sobre os aspectos positivos a gestora relatou que ver como benéfico para sua administração a aceitação da comunidade escola com seu trabalho, haja vista, que sua eleição foi aprovada com mais de 90% dos votos. Assim a gestora disse que tem muita satisfação com a aceitação do seu trabalho. Também foi dito pela gestora que um dos aspectos positivo e importante para ela enquanto gestora é equipe pedagógica da escola que é bastante participativa nos projetos da escola.

Assim, de acordo com os relatos da gestora da escola Irmão Damião deu para perceber que a gestão escolar do Irmão Damião não é apenas a diretora, mas, toda a comunidade escolar. Nesse sentido, compreendemos que realmente a gestão escolar do Irmão Damião é uma gestão democrática.

2.1.2 A ação interventora: caminhos de construção do projeto político pedagógico

Planejamento

Ao planejar com a orientadora do estágio em gestão escolar sobre nossa intervenção na escolar também sentimos a necessidade de planejar com o supervisor da escolar como iríamos iniciar a construção do PPP da escola. Assim foi reservado um período de

planejamento para determinar quais funções seriam direcionadas aos professores e aluna-estagiária. Uma vez que a construção do PPP tem que ter a participação de todos. Como esclarece Veiga:

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275)

Assim, por entendermos que o PPP deve ser construído por todo buscamos dividir funções para a sua construção. Deste modo, ficou estabelecido que os professores das áreas exatas fossem fazer o levantamento de dados a partir de gráficos. Os das línguas iriam fazer o levantamento histórico da escola. Já os da área de humanas incluindo a aluna do estágio em gestão ficaram na incumbência de interpretar os dados levantados pelos professores de exatas. E isso apenas para fazer o diagnóstico da escola.

Nesse planejamento também selecionamos alguns autores e textos para indicar como sugestão de leitura para os professores ampliarem seus conhecimentos acerca do que é PPP. E preparamos uma breve explanação sobre a importância do PPP para a escola.

Intervenção: trocas de saberes

Com o objetivo de refletir sobre os caminhos que a escola deve tomar na reformulação e atualização da sua proposta política pedagógica, foi realizado num primeiro momento o levantamento dos estudos teóricos e legais sobre os novos rumos da educação que se adequam as necessidades da escola. Os estudos teóricos serviram de base para as aluna-estagiária compreender os rumos e discussões que permeiam o universo educacional e aprofundar suas reflexões sobre a concepção, importância, função e etapas constitutivas do PPP. E assim contribuir com a comunidade escolar do Irmão Damião.

No segundo momento tivemos a oportunidade de discutir com os professores a importância do Projeto Político Pedagógico. Para tanto, buscamos mobilizar a comunidade escolar para a construção do PPP. Como afirma Gadotti (2000) a necessidade de uma boa mobilização da comunidade escolar como também condição necessária à compreensão da importância do PPP para a escola.

Nesse sentido, cooperamos com sugestões de teorias acerca de PPP para que os professores pudessem ampliar seus conhecimentos. Também contribuimos com a

interpretação dos dados socioeconômicos do corpo discente da escola. Mas, a participação de todos nessa construção foi necessária. Como diz Veiga (2003, p. 23) “é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania”. Deste modo, a nossa intervenção não foi de fazer o PPP da escola, mas, orientar como a comunidade escolar poderia se organizar para construir o PPP da instituição.

2.2 A escola e o aluno da Educação Infantil

Aqui será descrito a respeito das experiências, realizações e impressões obtidas através do estágio referente à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil a fim de elucidar as diferenças entre a teoria e a prática. Entre os objetivos específicos destacamos os seguintes: Ampliar os conhecimentos sobre a prática pedagógica no universo da educação infantil; Vivenciar o cotidiano do ambiente escolar; Desenvolver atividades pedagógicas de caráter de intervenção. O relato de todos os episódios narrados e comentados a seguir busca a sistematização das aprendizagens obtidas na referida disciplina e in loco, ou seja, no ambiente escolar da Creche Municipal, no município de Campina Grande/PB.

Nesse estágio tivemos oportunidade compreender as especificidades da prática docente na educação infantil. Principalmente, a importância da ludicidade. Uma vez que o estágio foi desenvolvido na turma do Pré I. E nessa fase do desenvolvimento é de extrema necessidade a sensibilidade do professor para inserir em suas práticas recursos lúdicos que desperte na criança a curiosidade de aprender. Como afirma LUCKESI (2005) “Brincadeiras lúdicas são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro estando flexíveis e saudáveis”. Sendo assim, no processo de leitura a presença da ludicidade é de fundamental importância para que as crianças sintam prazer em ler.

Para tanto, no decorrer das observações identificamos que a professora estava precisando de auxílio nas atividades de leituras, assim decidimos desenvolver o projeto “DESPERTANDO O PRAZER PELA LEITURA” esse projeto foi planejado em parceria com a supervisora deste estágio e desenvolvido do dia 26 a 30 de outubro de 2016, no turno da manhã. Nesse sentido o projeto teve por finalidade oportunizar momentos de leituras prazerosas, que conseqüentemente contribuíssem no desenvolvimento da oralidade, escrita, além de ampliar a criatividade da criança. Acreditamos que o contar de histórias na sala de aula se faz necessário, pois através da imaginação e da criatividade a criança poderá desenvolver o prazer de ler e escrever.

Projeto de Intervenção/ Projeto Didático da prática docente na educação infantil

Após uma semana de observação percebemos que poderíamos contribuir com atividades pedagógicas que proporcionasse a leitura. Assim passamos a organizar um projeto que foi titulado “DESPERTANDO O PRAZER PELA LEITURA”. Este projeto teve por objetivo principal despertar nos alunos do pré I o prazer pela leitura. Desta maneira organizamos momentos de leituras prazerosas. Que conseqüentemente contribuíram no desenvolvimento da oralidade, escrita, além de ampliar a criatividade da criança. Acreditamos que o contar de histórias na sala de aula se faz necessário, pois através da imaginação e da criatividade as crianças poderão desenvolver o prazer de ler e escrever.

Vivências e sistematização da prática docente na educação infantil

Ao iniciarmos a nossa vivência no ambiente escolar contamos com a participação da professora supervisora do estágio de docência dos Anos Iniciais, Maria José Guerra, a qual fez suas considerações, na apresentação da professora-estagiária aos alunos. Nesse período, os alunos ficaram bastante curiosos e interessados em saber o que a “nova tia” iria fazer. Os alunos dessa turma são crianças carinhosas e criativas. Embora alguns apresentem algumas dificuldades no processo de aprendizagem, mas, são alunos esforçados que motivam o professor a fazer um bom trabalho. Portanto, ficamos com a responsabilidade de dar continuidade ao bom trabalho pedagógico que já vinha sendo realizado pela professora titular.

A partir das observações da turma decidimos escolher histórias bíblicas para trabalhar com os alunos. Já que o tema era a bíblia. A professora estava desenvolvendo em sua prática pedagógica o mês da bíblia. Desta maneira escolhemos duas histórias bíblicas para contar a turma. A primeira foi a “Arca de Noé” em que utilizamos os seguintes recursos: bíblia infantil, caixa grande no formato de bíblia, folhas de ofícios e lápis de pintar. Em nossa prática buscamos despertar na criança a curiosidade da história que iríamos contar. Como pode ser observado na figura (2), utilizamos a caixa grande em forma de bíblia para introduzir a contação da história.

FIGURA 2: Contação de história bíblica: “A arca de Noé”



Fonte: Arquivo pessoal de Marta O. Barros, 2016.

Como se pode observar na figura 2, os alunos ficaram sentados em um círculo. E antes de iniciar a contação criamos um momento de suspense com o intuito de despertar a curiosidade nas crianças. Pois foi apresentado o Pseudo, gigante da bíblia a turma. E em seguida foi questionado aos alunos: “o que tem dentro dessa bíblia?”. Nesse momento todos deram sua opinião do que seria. Nesse momento percebemos que as crianças não tiveram medo de errar. Além disso, foi muito bom para os estudantes expressar sua imaginação.

A contação de história na educação infantil é muito importante no desenvolvimento da criatividade da criança. É a partir da contação de histórias que o aluno poderá ter condições que criar situações fictícias que podem transcender no real.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Conforme Rodrigues (2005) comenta o narrador tem um papel fundamental de evidenciar os fatos, as cenas da história. E essa experiência foi bastante significativa no que se refere à formação profissional. Uma vez que o educador precisa ter confiança e segurança sobre os recursos que estão sendo utilizados, assim como a postura do narrador. Porque para contar a história precisa ter entonações diferenciadas, gesticular e sempre evidenciando as imagens que o livro apresenta.

Após a contação da história da Arca de Noé proporcionamos a releitura. Cada criança expressou sua versão sobre o final da história. Esse momento foi muito prazeroso, pois cada aluno criou o final da história. Mas ao concluir as opiniões dos alunos foi contado o final da história de acordo com o autor bíblico.

No segundo momento foi desenvolvida atividade com musicalidade como pode ser visualizada na Figura 2, trabalhou-se o tema da história da arca de Noé a partir da música, no propósito dos alunos identificarem as personagens principais da história. Além disso, se buscou oportunizar uma melhor compreensão da história.

Nesse momento foi proporcionado atividades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento psicomotor das crianças. Além de oportunizar a convivência interpessoal entre os estudantes. Ao trabalhar com a música “A arca de Noé” a turma teve momentos de prazer e descontração, mas, sem deixar de relacionar com a história que foi contada na aula anterior.

No terceiro momento foi solicitado para a turma que expressasse em forma de desenho a releitura da história. Essa atividade teve por objetivo de verificar como a criança compreendeu a história que ela ouviu. No entanto, não exigimos dos alunos que o desenho contasse a história tal como foi narrada, entretanto, pediu-se que as crianças desenhasse o maior número de fatos e/ou personagem possíveis da história. Outro momento significativo foi a contação da história bíblica “multiplicação dos pães e dos peixes”. Já essa história foi contada a partir do avental. A prática de contar histórias permite a intercomunicação entre o contador e o ouvinte, contar e interagir nessa arte desenvolve a emoção.

Outro momento significativo foi à culminância do projeto. Já que organizamos uma pequena dramatização sobre a história bíblica (a multiplicação dos pães). Para a apresentação da peça ocorreram três ensaios para as crianças desenvolverem seus papéis. Todos os alunos participaram. Em nossas atividades pedagógicas sempre incluimos os alunos com deficiência. Assim tivemos a oportunidade de colocar em prática nosso conhecimento teórico sobre a educação inclusiva. Uma vez que é fundamental na educação infantil. Ao contar histórias de maneira lúdica contribuimos de maneira significativa no desenvolvimento das habilidades cognitiva, artística e motora das crianças.

Portanto, a dramatização contribuiu na potencialidade das habilidades artísticas das crianças. Além disso, foi possível perceber o desenvolvimento na oralidade e nas expressões não verbal. Desta forma a nossa atuação com a turma do Pré I foi bastante satisfatória, uma vez que nossas aulas tiveram como objetivo contribuir no despertar pela leitura.

2.3 A escola e o aluno da Educação Fundamental

Nesse tópico será evidenciado neste trabalho o cotidiano de uma sala de aula multisseriada de uma escola do campo. Uma vez que o estágio de docência foi realizado na unidade escolar José Pachú dos Santos, localizada no sítio Campinas de Baixo, na zona rural de Queimadas/PB.

A partir das experiências vivenciadas neste estágio tivemos a oportunidade de compreender as especificidades de uma sala de aula de ensino multisseriado. Principalmente, a importância de trabalhar o respeito às diferenças. Pois na sala de aula de ensino multisseriado, além de existir as diferenças gênero, idade, etnias, sociais e culturais há também uma heterogeneidade nos níveis de aprendizagem. Porque na sala onde foi realizado o estágio de docência. Tivemos a oportunidade trabalhar com alunos que ainda não escrever e nem ler (alunos do 1º ano), alunos que sabem escrever, mas ainda não sabem ler (alunos do 2º ano), alunos que sabem escrever e ler, mas com muita dificuldade (3º ano), aqueles que sabem ler e escrever (4º ano) e ainda aqueles que são especiais e estão na fase de conhecimento de símbolos. Desta forma este estágio vem contribuir muito para a nossa formação profissional, já que tivemos a oportunidade de conhecer, na prática, os desafios de trabalhar com uma turma bastante diversificada em níveis de aprendizagem.

Ao observar o cotidiano da sala de aula identificamos que os alunos tinham dificuldades de se relacionar, pois presenciamos momentos de difícil interação entre os alunos, principalmente, pela falta de respeito. Além disso, alguns demonstraram ser individualistas, indiferentes com as dificuldades dos colegas, assim como indelicados com os problemas de aprendizagem dos colegas de sala. Do mesmo modo, ao falar a professora que nossa intenção era de aprender com sua prática, mas também de contribuir no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. A professora relatou que gostaria de ajuda para trabalhar os valores (solidariedade, gentileza, respeito e coletividade), pois como a turma era numerosa, além da disparidade dos níveis de aprendizagem não dava tempo.

Para isso tivemos planejamento com a professora- orientadora Maria José Guerra, para idealizar um projeto de intervenção que pudesse auxiliar a turma no desenvolvimento da aprendizagem. Já que a convivência conflituosa da turma estava dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, organizamos um projeto de intervenção para trabalhar com a temática “Valores (solidariedade, gentileza, respeito e coletividade) para a formação cidadã”. Esse projeto foi no período de 24 a 28 de abril de 2017 no horário de 7h às 11h e 20min no turno manhã. Portanto o projeto de intervenção teve por finalidade despertar nos

alunos da turma multisseriado (do 1º ao 5º ano) o respeito as diferenças, a ser solidários, tolerantes, a trabalhar em equipe, a compartilhar ou socializar o que sabem e serem sujeitos gentis.

Acreditamos que trabalhar os valores com crianças é essencial para formação de uma sociedade humanizada. Que respeita as diferenças, que é solidária que se preocupa com as dificuldades do próximo. Assim nesse relatório iremos narrar uma prática docente que tanto contribui com a prática docente da professora da escola José Pachú dos Santos como para nossa formação docente.

Vivências e sistematização da prática docente turma multisseriado dos anos iniciais

A experiência do estágio numa turma multisseriado contribuiu de forma significativa para nossa formação docente, visto que tivemos a oportunidade de trabalhar com uma realidade bastante heterogênea. Identificamos algumas dificuldades que o professor de uma turma multisseriado tem que lidar. Assim nestes tópicos iremos evidenciar experiências grandiosas de nossa formação acadêmica.

Nossa observação na sala de aula multisseriado na escola José Pachú dos Santos no dia 03 de abril de 2017 e finalizamos em 07 de abril de 2017. Nesse período identificamos as metodologias, recursos didáticos e currículo que a professora trabalhar com sua turma. Presenciamos uma fazer docente que se preocupa com a dificuldade de cada aluno. A professora da turma foi muito receptiva com nossa presença estava sempre pronta a contribuir com as informações. Isso muito importante. Porque no estágio docente contribuimos, mas também aprendemos muito. Pois a professora da turma é muito organizada e comprometida com seu fazer pedagógico.

Ao trabalhar com várias séries (anos) de níveis de aprendizagem diferente a professora organizar a turma em grupos de estudo. Enquanto um grupo faz a atividade, o outro grupo tem a explicação do assunto. Como podemos observar na figura 8 a professora que ter criatividade para adequada seus recursos e suas metodologias. Para atender toda demanda de sua turma.

A professora procura atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Percebemos que não é fácil trabalhar com turma multisseriado. Uma vez que o professor precisa usar metodologias variadas e que possam favorecer a aprendizagem nas diversos anos de ensino. A professora dessa turma possui ampla experiência na docência. Bem como em turmas de ensino multisseriado do campo.

Assim a oportunidade de fazer o estágio na turma dessa professora foi um privilégio. Visto que tivemos oportunidade de ampliar nossos conhecimentos, de aprender e contribuir para trabalhar com turma de conhecimentos diversificados. Pois além das diferenças dos níveis de ensino há também as diferenças de gênero, etnias, econômicas, culturais e ainda de necessidades especiais. Já que na turma tem dois alunos que precisam de um fazer pedagógico possam atender suas necessidades. Diante desse contexto percebemos as dificuldades para a professora trabalhar alguns temas.

Segundo a professora da turma são muitos alunos numa turma e, além disso, cada um dentro de suas limitações de aprendizagem. A professora relatou que: “Aqui o tempo passa rápido se não tivemos um bom planejamento das atividades não conseguimos avançar” (professora da turma B, 2017). Assim percebemos que o planejamento das aulas é algo primordial para que o docente consiga alcançar seus objetivos em sala de aula seja de série única ou multisseriado.

No período de observação a professora relatou que estava precisando trabalhar com os alunos valores. Já que a maioria tinha dificuldades de respeito às diferenças, de praticar a gentileza e solidariedade com os colegas e funcionários da escola. Ou seja, segundo a professora a turma estava precisando refletir e colocar em prática os valores sociais. Que diretamente estava dificultando seu fazer pedagógico.

Então passamos investigar na turma o que poderíamos trabalhar no projeto de intervenção. Pois queríamos propor algo que auxiliar a professora e contribuísse na aprendizagem dos alunos para isso construímos o mapa de sondagem. A professora nos cedeu um momento para fazer nossa sondagem, porque acreditamos que é algo primordial para iniciar o planejamento de um projeto de intervenção. Em nosso mapa de sondagem organizamos da seguinte forma: fixamos no quadro um papel madeira com algumas questões. Tais como:

- a) Sobre o que vamos estudar nesse projeto?
- b) Por que demos tratar desse tema?
- c) O que você espera estudar nesse tema?

Ao explicar nossa finalidade com o projeto proporcionamos um momento de interação oral entre a professora estagiária e os alunos para identificar o que possivelmente poderia ser trabalhado com eles. Esse momento foi muito importante para traçamos nos objetivos, bem como planejar nosso projeto.

Planejamento e prática docente em sala de aula

Após as observações *in lócus* tiveram reunião com a professora orientadora Maria Jose Guerra para idealizar nosso projeto de intervenção. Ao analisar os dados chegamos ao consenso de propor um trabalho com a temática “Valores (solidariedade, gentileza, respeito e coletividade) para a formação cidadã”. Esta escolha veio atender a necessidade da turma, bem como iria contribuir com o Fazer pedagógico da professora. Os momentos de planejamento são essenciais, pois neles tiramos nossas dúvidas. Bem como socializamos nossas experiências. Desta maneira compreendemos que o planejamento também se configura como meio de aprendizagem.

Sequência didática e análise das atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, durante o estágio III

Nossas atividades foram realizadas no período de 24 a 28 de abril de 2017, no turno manhã, em uma sala de aula multisseriado da escola José Pachú dos Santos localizada no sítio campinas de baixo no município de Queimadas/PB. A turma tem vinte (26) alunos, sendo dois (2) especiais um com laudo de CID 79, e o outro não consta, mas já foi encaminhado através de relatório ao psicólogo.

No primeiro encontro fizemos uma reflexão a partir do vídeo “A ponte”. Já que esse vídeo evidenciar a importância do trabalho coletivo e da união entre as diferenças. Esse momento da aula foi muito significativo, porque os alunos relataram situações que vivenciaram não escola e não praticaram a coletividade e nem o respeito. Assim as crianças fizeram uma avaliação de como os comportamentos de muitos da sala estavam prejudicando a convivência e aprendizagem da turma. A roda de conversa foi uma ocasião um debate importante para os alunos pensarem sobre as atitudes antissociais que estavam acontecendo em sala de aula.

Após a roda de conversas solicitamos uma atividade escrita para os alunos do 4º e 5º anos. Foi dada a proposta dos alunos escreverem o que eles achavam sobre solidariedade no caderno. Já para os alunos do 2º, e alguns 3º anos (tinham dificuldades de escrever) pedimos para desenhar situações que pudessem expressar sua opinião sobre o tema. Com essas atividades tivemos a oportunidade de saber o que pensavam os alunos sobre o tema e desta maneira dar continuidade ao nosso projeto. Pois acreditamos que o professor precisar ouvir a opinião dos seus alunos. Uma vez que mesmo sendo crianças, possuem experiências e conhecimentos importantes que precisam ser considerados no contexto escolar.

Ao perceber em nossas observações que os alunos tinham curiosidade sobre fábulas. Passamos investigar Investigaçã sobre o que os alunos entendem sobre fábulas, pois esse gênero textual é um ótimo recuso para trabalhar a leitura, escrita, bem como proporcionar reflexões e debates sobre temas importantes. Principalmente, valores sociais.

Para tanto questionamos o que entendiam de fábulas, quais fábulas que eles já tinha lido. Após esse questionamento identificamos que os alunos do 4 ° e 5° anos já tinham conhecimento sobre esse gênero textual. Contudo os outros alunos não. Então, fizemos uma revisão com os alunos que já tinham o conhecimento e explicamos o conceito desse texto narrativo aos demais. E finalizamos nossa aula com atividade para casa para todos os alunos foi um exercício no caderno sobre solidariedade.

O primeiro momento da aula do dia 25 de abril de 2017 foi dar o visto na atividade de casa do dia anterior e conseqüentemente fizemos uma reflexão sobre o tema da atividade(solidariedade). Os alunos demonstraram compromisso com as tarefas, apenas um aluno que relatou que havia se esquecido de fazer. No entanto o aluno participou da discussão em grupo. Após esse momento os alunos foram convidados para uma roda de leitura. Na qual fizemos a leitura do “Leão e o Camundongo”.

As crianças ficaram sentadas em círculo como objetivo de ouvir, bem como visualizar as imagens do texto. Entendemos que leitura de fábula poderá ser interpretada por diferentes percepções. Assim tivemos o cuidado de não limitar as imaginações dos alunos. Nesse sentido procuramos deixar os estudantes livres para narrar suas interpretações.

Nesse momento proporcionamos um debate acerca das atitudes solidária dos personagens. As crianças demonstraram entusiasmo para expressar sua opinião. Um dos alunos relator que: “Tia, a gente tem que ajudar as pessoas iguais, o rato ajudou o leão num é?” (Aluno do 2º ano, 2017). Esse questionamento proporcionou uma discussão sobre o que a turma poderia fazer para também praticar atos solidários. Após a roda de leitura colamos nos cadernos uma atividade de sala (digitada) de acordo ao nível de cada serie/ano entorno da moral da fábula. Quando os alunos concluíram fizemos as correções de forma coletiva do exercício e como atividade para casa solicitou-se a todos que desenhasse um trecho da fábula que mais gostou e justificasse para ser apresentada oralmente, a turma no dia seguinte.

No terceiro dia de aula tivemos a visita da professora orientadora Maria Jose Guerra. Esse momento também foi muito importante para a turma para a professora-estagiária. Uma vez que a presença da professora orientadora contribuiu para uma melhor segurança da metodologia adotada e, em funcionamento.

A professora orientadora, Dra. Maria José Guerra iniciou sua fala relatando sua admiração pela comunidade e pela escola. Em seguida, fez uma reflexão da importância da escola para vida dos alunos e provocou no aluno o direito de sonhar para realizar suas metas, desejos e aspirações, enquanto sujeitos queimadenses, estudantes e brasileiros do nordeste do estado da Paraíba. Desta maneira os alunos da escola José Pachú tiveram a oportunidade de refletir sobre seus objetivos enquanto estudantes. No segundo momento desta aula os alunos fizeram as apresentações orais de casa (desenhar e justificar o trecho mais significativo da fábula “O Leão e o camundongo”). Todos os alunos apresentaram suas atividades.

A partir dessas apresentações, tivemos a oportunidade de trabalhar a oralidade dos alunos, além de colaborar no processo de argumentação dos alunos. Já que ao apresentar os desenhos cada aluno justificou a escolha da cena da fábula. Com essa atividade cooperamos no processo de desenvolvimento das expressões verbais e não verbais.

Nesse dia de aula havíamos planejado para após as considerações da atividade de casa fazer uma análise do vídeo “A raposa e lenhador”, mas o aparelho de DVD não abriu o vídeo. Então, tivemos que adotar o plano B. Algo necessário na organização pedagógica do professor possuir sempre a segunda alternativa. Que foi a contação da fábula “A cigarra e a formiga”.

Para essa fábula adotamos outra metodologia. A contação a partir de bonecos, mas os alunos encenando. Utilizamos os personagens principais a formiga e a cigarra para os alunos representarem observem as figuras 3 e 4.

FIGURA 3: Contação da fábula **FIGURA 4:** Cigarra e formiga de pano.



Fonte: Arquivo pessoal de Marta O. Barros, 2017.

Escolhemos essa fábula “A cigarra e a formiga”, porque nos deu suporte para sensibilizar a turma a refletir sobre o perdão, amizade, a união e a coletividade. Logo, que contamos a fábula. Provocamos os alunos a pensar sobre o respeito e amizade representada na fábula que também precisa ser adotados na convivência social da vida real. Como forma de sistematizar as ideias das crianças solicitou-se uma atividade escrita sobre respeito e amizade. Essa atividade foi escrita no quadro para 2º, 3º e 4º anos e para os alunos do 1º ano que ainda não sabiam, bem como os com necessidades especiais colamos atividade no caderno.

A realidade de uma sala multisseriado necessita do professor dinâmico e bem organizado. Principalmente, quando há alunos com necessidades especiais. Uma vez que o professor não pode ignorar as potencialidades que eles alunos possui. Contudo, é importante o professor mediar atividade que seja compatível com seus avanços. Para isso em todas as aulas trabalhamos atividades específicas com os alunos com deficiência, embora discutissem o mesmo assunto.

Os alunos com deficiência desenvolvendo uma das suas habilidades. Que a de pintar. Esses alunos, por exemplo, sabe todas as cores. E isso é feito de forma muito extraordinária no processo evolutivo das crianças com deficiência. Ao final da aula (requeremos a construção de uma fábula sobre respeito). Além disso, propomos o desenho (para aqueles não sabiam ainda, a escrever) texto mais desenho (para os que sabiam escrever). Pois como afirma Koch (2002, p.17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que-dialogicamente-nele se constroem e são construídos...”. Assim provocamos os alunos a serem escritores de suas imaginações e de suas experiências.

Ao iniciar nossa aula do dia 27 de abril de 2017 solicitamos os cadernos dos alunos para dar o visto da atividade de casa. E, conseqüentemente cada aluno narrou um pouco sobre sua fábula. Assim nesta atividade os alunos tiveram a oportunidade de autores da sua própria história. Bem como trabalhando a organização das ideias e exercitando a imaginação.

Outro momento significativo nesta aula foi à análise do vídeo “O lenhador e a raposa”. Escolhemos esse vídeo, pois a partir da amizade vivenciada pelo lenhador e raposa (seres diferentes), fizemos uma relação do respeito à diferença. Além disso, tivemos um debate sobre a confiança. Portanto a turma debateu sobre a diferença, união e confiança.

Como na última aula iríamos trabalhar com gênero bilhetes. Fizemos uma explicação sobre o que é um bilhete e quais as estruturas de um bilhete. Percebemos que a maioria já tinha o conhecimento sobre bilhete, porque a professora já havia trabalhado. No entanto a professora revisou com a turma.

Para ampliar os conhecimentos sobre bilhete os alunos fizeram um exercício escrito sobre a estrutura de bilhete no caderno. Como atividade era extensa ficou para a turma concluir em casa.

Para dar sequência as nossas atividades pedagógicas realizamos a correção da atividade do dia anterior de forma coletiva. Já correção é Correção pode ser definida como:

[...] o trabalho que o professor (visando à reescritura do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.” (RUIZ, 2001, p. 27. Grifo da autora)

Nesse sentido a correção que fizemos das atividades realizadas pela turma foi com o objetivo contribuir, no processo de reescrita. Não de apenas apontar o erro, mas, sobretudo que o aluno passe a reconstruir seu texto a partir da versão anterior. Entendo que esse momento é muito significativo no processo de aprendizagem.

No segundo momento de nossa aula convidamos os alunos a refletir sobre tudo o que havíamos estudado durante a semana e pedimos que escolhessem uma palavra que poderia sintetizar o que foi apreendido. Todos os alunos tiveram a oportunidade socializou com a turma a palavra escolhida e justificou sua escolha. A partir dessa atividade pudemos fazer avaliação da atuação do projeto. E percebemos que a maioria dos alunos estava disposta a colocar em prática o que foi ensinado durante a semana. Após o debate construímos um painel para fixar no pátio da escola com as palavras escolhidas.

No momento que estamos expondo o painel um dos alunos da turma B, afirmou que: “Tia Marta, é bom porque a gente nunca mais vai esquecer-se do que a senhora disse a gente, porque todo dia quando a gente chegar à escola vai logo lembrar (risos)”. (Aluno turma B, 2017.). Portanto, acreditamos que a maioria das crianças entendeu a proposta com o painel. Uma vez que essa palavra é apenas para serem lidas pelos visitantes á escola, mas principalmente para os alunos refletirem sobre esses valores que eles passaram a compreender que são fundamentais para a convivência social.

Após o intervalo dos alunos realizamos a atividade “baú de sentimentos” nessa atividade as crianças escreveram um bilhete expressando a afetividade que tinha pelo colega de sala ou qualquer pessoa da comunidade escolar. Nessa atividade foi colocado em prática o conhecimento do gênero bilhete e também compartilhamento da afetividade. Pois de acordo Wallon (1971, p. 262). “[... os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações

consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage”.

Para tanto, nossa intenção com essa atividade foi de motivar os alunos a expressar seus sentimentos de carinho, respeito, amizade e amor pelas as pessoas que eles a convivem todos os dias.

Para finalizar nossas atividades pedagógicas do estágio III na escola José Pachú dos Santos. Realizamos uma dinâmica com a temática união. As crianças receberam três (3) balões e ao encher foram aconselhadas a pensar em coisas boas para sua vida. Em seguida cada um jogou seus balões para cima mais não podia deixar cair. A lógica que sozinho não conseguiria, porém com ajuda dos colegas o resultado seria bem melhor.

Assim concluímos nossa proposta pedagógica com a diversão das crianças e o exemplo concreto (a partir da brincadeira) que é necessário a praticar a solidariedade para conviver melhor. Além desse, o respeito, gentileza, a união entre outros. Para tanto finalizamos nosso projeto na certeza que deixamos nossa colaboração para a formação cidadã dessas crianças.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 configurou-se, como uma das primeiras iniciativas para se pensar a organização da escola democrática, assim como a evidenciar a concepção de uma educação como bem social.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para a atividade de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. (BRASIL, 2007, p.10).

A partir desse manifesto, as contribuições para a educação foram ampliadas. Como, por exemplo, a distinção da educação do campo e da cidade. Essa demanda contribui e ainda se faz necessária para a educação do campo. Uma vez que o povo que vive no campo tem costumes, histórias e tradições diferentes da população que habitam na cidade. E assim a escola necessita valorizar em suas práticas educativas a cultura e os contextos locais.

A Constituição de Federal de 1934 concedeu a educação nas comunidades rurais a partir do Art.156 que assegura à:

“A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (Art.156, parágrafo único).

A Constituição Federal de 1934 foi o marco legal, que destinou recursos financeiros para a educação rural. Com esse artigo o poder público ficou na responsabilidade de ampliar as escolas para o meio rural. Mas não são consideradas de fato as especificidades do homem do campo.

Em 1961 o Estado criou Lei de Diretrizes de Bases a fim de atender aos interesses da elite brasileira que não estava satisfeita com crescimento das favelas em decorrência das migrações do campo. Brasil (2007, p. 11) afirma que “Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os

currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso”.

Nesse sentido é possível perceber que a educação no meio rural surgiu a partir dos interesses das elites industrial do Brasil. Assim é possível compreender ao longo da história da educação as disparidades entre o currículo escolar e as especificidades culturais, histórias, econômicas e sociais dos povos do campo.

Outro período tenso da história da educação foi a instauração do governo militar que na tentativa de diminuir as taxas de analfabetismo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (**MOBRAL**). Que não tinha vinculação com as demandas das comunidades do campo. Pois a intenção era apenas alfabetizar em massa sem valorizar os saberes e fazeres dos povos do campo. Mais uma vez uma educação instrumental.

Mas a partir de 1980 a educação do campo torna-se mais evidente as intensas organizações da sociedade civil. Principalmente porque tinha como meta incluir a educação do campo com estratégias de um ensino como elemento de pertencimento cultural. Como afirma Brasil (2007)

[...] Nesse período as organizações sociais tinha com objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Que se destacam nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (**MST**), da Comissão Pastoral da Terra (**CPT**), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (**Contag**) e do Movimento Eclesial de Base (**MEB**, p.12).

Esse período foi muito significativo para à educação do campo, pois com esses movimentos impulsionaram a lutar por um ensino que contemplasse os contextos sociais e culturais dos povos do campo. Posterior a esses movimentos, a constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover uma educação para todos.

Mas de fato a ampliação de ações da escolarização dos povos do campo em nível nacional aconteceu em 1998, com a criação da Articulação Nacional por uma educação do campo. A partir dessa Articulação foram realizadas duas conferências nacionais voltadas para a Educação Básica do Campo. Uma em 1998 e outra em 2004. Onde foram discutidas temáticas de grande relevância para afirmação dos saberes do homem do campo.

De acordo com Brasil (2007) essas Conferências representaram conquistas relevantes para a educação do campo. Além dessa são elencadas: a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (**CNE**) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

(GPT), em 2003. Portanto, a articulação Nacional para uma Educação no Campo contribui para concretização de algumas políticas públicas direcionadas as escolas do campo.

Brasil (2007) demarca a inclusão da educação do campo com a criação da Secretaria de Educação Continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade em 2004, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo. Nessa ação é concretizado o reconhecimento das especificidades da escola do campo. Uma vez que se configurou a inclusão de instância específica atender a demanda do ensino das comunidades rurais no país.

3.2 Conceitos e princípios da Escola do Campo

O povo do campo possui saberes que contribui para valorização de sua identidade, história social e cultural de suas gerações. E que precisam ser contemplados no currículo escolar. Mas, existem várias escolas no Brasil que estão localizadas no campo e não possui em uma educação que seja pensada com o homem do campo e nem para o povo do campo. Como afirma (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), a educação no campo se refere ao lugar, pois “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Nesse sentido a maioria das comunidades do campo não tem oportunidade de estudar em uma escola que valorize sua história, cultura e identidade. Tornando-se espaços de reprodução de saberes da classe dominante do país. E que não tem sentido para vida das pessoas do campo. No entanto, as escolas que estão localizadas no campo e tem uma educação do campo contribui de maneira significativa nas transformações socioeconômicas das comunidades camponesas.

A instituição escolar que trabalha numa perspectiva de contribuir no empoderamento do homem do campo. Precisa considera que as realidades das comunidades do campo são de resistência e enfrentamento, visto que, a maioria das comunidades do campo teve que lutar para ter acesso à escola.

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalha dores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: (CALDART, 2012, p. 262).

Desta forma os movimentos sociais foram muito significativos no processo de conquista de uma educação “no” campo e “do” campo. Uma educação que valorize no currículo escolar os saberes e fazes do homem do campo, em que o educando se perceba parte do processo de formação de sua sociedade, e não como algo que tenha sido imposto em sua formação.

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).

Nesse panorama em que a educação do campo precisa buscar a dignidade social dos sujeitos são de extrema necessidade ações educativas na escola do campo, para favorecer o diálogo com os educandos do campo. Visto que o respeito a sua forma de viver, sua história e seu povo alimentam a vontade de aprender. Como ressalta Freire (1967):

Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (p.35).

Assim, a educação emancipatória no campo se faz necessária, uma vez que ao longo da história do homem do campo a dependência e a opressão fizeram parte de sua trajetória. Já que a dominação dos latifundiários no meio rural impôs aos povos do campo uma exploração de sua força de trabalho, além de oprimir seus conhecimentos. Observa-se, pois que a escola, em muitos, é pensada a partir dos dominantes (ruralistas) tinha como objetivo esta referida escola, apenas instruir e não libertar.

Remetendo-nos, novamente, a Roseli Salette Caldart, entendemos ser necessário que a educação do campo seja idealizada, com princípios e valores dos povos que vivem no campo, bem como seja valorizada a história e a cultura no espaço escolar, conforme sugere a autora:

[...] é a luta do povo por políticas públicas que irão garantir o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004 pp.149-150).

Por isso é relevante à luta por políticas públicas para garantir a escola no espaço rural de modo que essa escola venha atender as especificidades dos povos do campo. Uma escola que valorize a identidade, a cultura e os saberes das comunidades do campo no currículo escolar. Como salienta Araújo (2011, p. 109) os conhecimentos que são somados à vida de cada sujeito social e de todo o conjunto de aprendizado adquirido, como fruto de sua vivência cotidiana, e a produção cultural constituem importantes condicionantes que configuram o saber humano.

3.3 Política de formação inicial e continuada de professores do campo

Os movimentos sociais contribuíram de maneira significativa na elaboração das principais políticas educacionais para a escola do campo. Molina e Hage (2015,p.134) evidenciam que os movimentos sociais foram protagonistas na concepção e elaboração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no Programa Residência Agrária e no Programa Saberes da Terra.

Nesse sentido algumas formações docentes tem se configurado como estratégia de luta e de fortalecimento da Educação do campo, uma vez que, as formações de professores para a educação do campo necessita fomentar a identidade e autonomia das populações do campo. Pois como afirma Calrdart (2013, p.14) “Se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado.” Desta maneira é necessário que haja formações docentes, que compreenda que a escolar é um espaço de diálogos entre os saberes (populares e científicos) que contribuem na formação do sujeito empoderado.

Para tanto é necessário à existência de políticas públicas que contemple a formação docente do campo. O **Procampo** é um dos exemplos de conquista dos movimentos sociais para fomentar a atuação pedagógica libertadora nas escolas do campo.

O **Procampo** é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para garantir a formação de educadores do campo vai se consolidar também como uma das prioridades requeridas ao término da II CNEC, realizada em 2004, cujo lema era exatamente – “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. (MOLINA E HAGE, 2015, p.135).

Portanto, a luta dos movimentos sociais pela concretização das políticas de formação docente tem ampliado um ensino escolar mais vinculado a história, a cultura e as causas sociais e humanas da população do campo. Também é importante destacar a criação do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo criado pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 1.374/03.

“A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é uma demanda histórica dos professores das escolas do campo e uma das prioridades definida pelo Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT). Por essa razão, está sendo construída pela CGEC/Secad/MEC uma política nacional de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo” (BRASIL, 2004, p34).

O grupo permanente de trabalho da Educação do Campo vem elucidar a articulação da formação docente no Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo como uma das estratégias de ampliar as reflexões em favor do ensino emancipatório na escola do campo. Em que o objetivo principal é de estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica para os professores do campo. Nessa perspectiva de formação docente o decreto de Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe da política da educação do campo do programa do **PRONERA**.

Segundo Brito (2011, p.252) os cursos do PRONERA é exemplos de uma política que inicialmente foi gerenciada por segmentos da sociedade, porém logo em seguida entrou na agenda governamental pela ação da própria sociedade. Nos próximos três parágrafos do referido Decreto, referentes ao artigo 5º, destacam-se:

§1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a Educação do Campo.

§2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógico de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.(BRASIL, 2010).

A partir dessa política que veio a se firmar a partir da luta dos movimentos sociais em benefício de formação de professores e que sinaliza um avanço significativo para fomentar o ensino das escolas do campo. Percebe que ainda as formações são restritas ao um público pequeno, ou seja, ainda há muitos professores em exercícios nas escolas da zona rural que não tiveram a oportunidade na formação inicial e/ou continuada de se capacitar para trabalhar em escola do campo. Visto que o professor que atua na escola do campo necessita ter uma formação que atenda as especificidades da população do campo. Que compreenda a relação de trabalho com a terra, que valorize a sua história e, principalmente, promova uma educação politizada aos educando.

Para tanto é importante que o docente tenha possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas que viabilize a criticidade e autonomia dos educandos. Mas para isso Molina (2015) lembrar que é necessário:

“Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – se idealizou esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno”(p.153).

Assim a formação docente tende a contribuir de maneira significativa com o ensino crítico emancipatório dos povos do campo. Pois é importante nas formações docentes das escolas do campo a articulação dos conhecimentos científicos e os saberes e fazeres da população local. Uma vez que o distanciamento do conhecimento escolar em relação ao conhecimento popular e as lutas do homem do campo poderá enfatizar uma educação alienante

4 METODOLOGIA

4.1 Percurso metodológico

A pesquisa foi fundamentada na análise qualitativa. Já que nessa perspectiva há uma preocupação com as concepções sociais considerando os contextos históricos e culturais como afirma Deslandes (2007):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social (p.20).

Nesse sentido como objetivo de analisar as percepções dos professores sobre a formação docente foi preciso considerar os discursos dos sujeitos, com base em cinco etapas distintas, porém interligadas entre si.

A *primeira etapa* da pesquisa de campo foi a escolha de 2 escolas que trabalhasse com o sistema de ensino dos anos iniciais e que funcionasse da zona rural, no município de Queimadas/PB, cuja escolha se deu aleatoriamente sendo que, uma dessas escolas localiza-se, no sítio das *Campinas de Baixo*, *lócus* do estágio supervisionado III, em docência dos anos iniciais, e a outra escola escolhida é também porque a mesma trabalha com o sistema de ensino dos anos iniciais que é o objeto de estudo do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta segunda escola fica na *comunidade do Zé Velho*, que está localizada a margem da BR 104, mas o público é 100% do campo e todas essas escolas pertencem ao município queimadense.

Na *segunda etapa* foi consultado a fontes bibliográficas que versam tanto sobre a Educação do Campo e formação docente, quanto acerca das leis e normativas da educação do campo, a fim de subsidiar com argumentos concretos as análises dos dados coletados para a realização deste artigo.

A *terceira etapa* objetivou a ida as escolas, campo de pesquisa para obter a coleta de dados. Inicialmente o nosso contato foi realizado, por meio de uma conversa ao telefone, com a gestora das escolas e, na ocasião foram marcadas as visitas em cada unidade de ensino. Durante a execução da visita foi explicado que a pesquisa que se pretendia realizar fazia parte

de uma pesquisa acadêmica, com objetivo de desenvolver o trabalho de conclusão do curso de pedagogia.

Na *quarta etapa* a gestora nos apresentou então aos professores e explicamos aos mesmos o objeto de nosso estudo, ou seja, intitulado de “ESCOLA DO CAMPO DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB: percepção dos professores sobre a influência de sua formação para a prática docente”.

A partir de então, a gestora autorizou a nossa participação junto aos professores e estes aceitaram participar livremente da pesquisa, respondendo aos questionários semiestruturados e relatando, em conversas informais, alguns dos seus desafios em lecionar em salas multisseriadas na escola do campo.

Para a realização da pesquisa utilizou-se como *instrumento de pesquisa* dois tipos de questionário semiestruturado (**Apêndices A e B**), que foi distribuído a um público de 5 (cinco) professores e a um supervisor educacional das escolas rurais de Queimadas/PB. O questionário constava de perguntas discursivas e objetivas, acerca do objeto de estudo.

E, finalmente, após a realização da coleta de dados buscou-se nesta, *quinta etapa*, fazer a transcrição das falas, já dadas no texto, em seguida foi realizada uma reordenação de variáveis encontradas acerca do dizer de cada professor pesquisado, para finalmente partirmos tanto para a análise do questionário respondido pelos professores quanto para outras informações colhidas durante a entrevista, no diário de campo.

Sujeitos e local da pesquisa

Constituíram-se os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados são 5 (cinco) professores, sendo 4 (quatro) do sexo feminino e apenas 1(um) do sexo masculino. A maioria dos professores colaboradores com a pesquisa possui idade de 40 a 49 anos, e só um educador com idade de 24 anos. Os docentes trabalham no sistema de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental I, das 2 escolas municipais do município de Queimadas, Paraíba, Brasil. O único critério para escolha e participação foi que estes atuassem na/em sala de aula do sistema multisseriadas, na zona rural do município. Além dos professores dessas 2(duas)escolas também houve a colaboração e a aplicação do questionário, com o supervisor educacional das escolas rurais do referido município.

Para a transcrição das falas obtidas mediante a aplicação do questionário foi necessário renomear os educadores em: **Professor (A, B,C, D e E)** e adotamos para o outro segmento entrevistado, neste caso o serviço de **Supervisão Educacional de (Se)**.

Quanto ao funcionamento das escolas pesquisadas a escola rural do sítio das *Campinas de Baixo* funciona apenas no turno manhã e possui somente 2 salas de aulas de turmas multisseriadas. Já a escola rural na *comunidade do Zé Velho* funciona nos três turnos sendo que durante os turnos diurno e vespertino tem o ensino regular enquanto, que no turno noturno atende a modalidade da Educação de jovens e Adultos que também constitui turmas multisseriadas, cujos alunos habitam no próprio campo. Esta escola possui um fácil acesso, pois se localiza as margens da BR 104, entre os municípios paraibanos de Campina Grande e Queimadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1A Escola do campo dos anos iniciais para as Ações Educativas da Secretaria de Educação do município de Queimadas

Este tópico faz uma breve caracterização das escolas do campo dos anos iniciais no município de Queimadas/PB. Além disso, apresenta algumas percepções da Secretaria Municipal de Educação de Queimadas (SEDUC) sobre o processo de ensino e aprendizagem das escolas no campo. Sequencialmente, são descritas narrativas das ações e intencionalidades da SEDUC para formação docente. Enquanto percepção dos professores buscou-se conhecer sobre a formação inicial/continuada e o fazer pedagógico, na escola no campo em Queimadas, a partir do que diz os professores e o serviço de supervisão educacional do município.

Segundo a Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Queimadas-PB, a maioria das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão localizadas, na zona rural do município. Esse dado faz parte do contexto demográfico do município, uma vez que a maioria da população queimadense habita no espaço rural. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, (2010) a população de Queimadas é **41.049** habitantes, sendo que apenas **16.969** residem na sede do município.

Nesse panorama a SEDUC contabiliza **41** (quarenta e uma) escolas no campo, tendo em exercício **160** professores. De acordo com dados da SEDUC tem professores que estão em exercício com graduação em Pedagogia e Pós-graduação na área de educação, mas também, na rede de ensino constam professores que ainda, estão concluindo a graduação. Além disso, nos últimos concursos dos municípios não tiveram a exigência de formação específica (graduação e/ou pós-graduação direcionada a educação do campo). Bem como para a contratação dos professores temporários.

De acordo com a SEDUC o município não tem oferecido formação direcionada para os professores que atuam nas escolas do campo. “Não temos formação nessa perspectiva, temos formação em língua portuguesa e matemática onde os professores inserem esse conhecimento na perspectiva do campo.” (Entrevista em julho de 2017).

Nessa perspectiva é importante lembrar que a formação continuada do professor é algo essencial para o ensino significativo dos educandos das escolas do campo, pois a partir da reflexão do trabalho em sala de aula o docente poderá construir meios de promover uma educação emancipatória, para a população do campo. Nóvoa afirma que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

Mas, quando não há o espaço de construção do conhecimento do professor simultaneamente, com sua prática, é quase inviável o docente desenvolver uma educação problematizadora. Já que o docente necessita de momentos para refletir sobre sua prática, bem como ampliar seus conhecimentos. Como defende (VEIGA, 2008, p.20) “reconhecer que os saberes dão sustentação à docência e exigem uma formação numa perspectiva teórica e prática”. Contudo a SEDUC na tentativa de auxiliar os professores do campo no desenvolvimento de seu trabalho a equipe pedagógica tem organizado mensalmente momentos de planejamento e avaliação da prática docente.

Embora a equipe pedagógica do município tenha demonstrado preocupação com as dificuldades dos professores do campo é importante que se tenha maior investimento para formação dos educadores. Uma vez que é relevante, pois além do planejamento e da auto avaliação é uma oportunidade para o professor ampliar seus conhecimentos científicos. Ou seja, debates teóricos e reflexão da prática são fundamentais no processo de formação do professor.

“A formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola” (MOLINA, 2015, p.153)

Desta maneira, o professor que leciona em escola do campo precisa ter uma formação direcionada para o contexto social, cultural e histórico da comunidade local. Porque assim, o docente terá possibilidades de articular os conhecimentos escolares com os saberes e o interesse da população do campo. Além disso, é notório que a realidade das salas de aulas das escolas do campo, no município de Queimadas, em sua maioria é do tipo multisseriadas em que necessita de um trabalho interdisciplinar. Como Molina (2015) sugere precisa-se de um trabalho interdisciplinar e que seja articulado com as necessidades da comunidade local.

5.2 Percepção do serviço de Supervisão Educacional sobre a escola do campo do município de Queimadas

Na **Questão-1**: foi perguntado se as escolas da zona rural eram consideradas *no* campo ou *do* campo?

O serviço de (Se) respondeu: “A maioria das escolas são das duas categorias e 2 (duas) das escolas que estão localizadas na zona urbana são consideradas do campo. Porque a maioria de seus alunos são moradores do campo” (18 de julho de 2017).

Assim, a SEDUC compreende que há necessidade de trabalho diferenciado com as escolas que atendem o público do campo. No entanto, é importante lembrar que:

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, suas culturas, seu jeito (CALDART, 2004, p. 110).

Pois as escolas que estão localizadas no campo e as que atendem o público do campo precisam ofertar um ensino que valorize sua história, sua cultura e identidade. Que seja um currículo direcionado para as especificidades do povo do campo. Que contribua na participação livre e crítica do educando. E não sejam escolas como defendem os autores Whitaker e Antuniassi (1992) urbanocêntrica, que os conteúdos e conhecimento têm como referência o processo de urbanização e industrialização; sociocêntrica – desconsidera a diversidade socioeconômica e cultural dos sujeitos sociais, privilegiando o interesse de algumas classes sociais e etnocêntrica-priorização dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

Para o serviço de (Se) “A secretaria de educação tem dificuldades de manter o número de alunos, bem o acesso para acompanhamento das atividades”. Nesse sentido, a realidade das escolas do campo do município pesquisado não é muito diferente das escolas rurais do Brasil. A evasão escolar é um entrave para manter as escolas nas comunidades rurais funcionando.

Quando perguntamos sobre como é realizado o processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo:

A este respeito esclareceu o serviço de (Se) que é realizado: “A organização do planejamento das aulas para as escolas com turmas multisseriados e a inserção dos conteúdos

locais, nas aulas pela maioria dos professores” (Entrevista, julho de 2017). Por isso, é importante o investimento na formação do professor para auxiliar na construção de estratégias pedagógicas que possam contemplar turma tão diversificada como as multisseriadas.

Para identificar tais dificuldades a atual gestão da SEDUC realiza uma avaliação municipal que foi elaborada pela equipe pedagógica do município, no início do ano letivo. E, no início do segundo semestre deste ano foi usada a avaliação de programas que a secretaria aderiu, como o “Programa mais Educação” e o “Soma”.

Nesta perspectiva, para o serviço de (Se) é essencial o diagnóstico educacional de cada escola, pois é a partir desse diagnóstico que a SEDUC poderá direcionar suas ações, para colaborar com o desenvolvimento da educação nas escolas do campo.

De modo geral se observou através dos dados coletados, de que em muitas comunidades do campo não têm escolas, pois os gestores alegam que o número de estudante é muito baixo para manter a escola funcionando. Desta maneira, algumas crianças precisam se deslocar de sua comunidade para estudar em escolas de comunidades vizinhas. Vejamos o que diz os professores pesquisados.

5.3 Percepção das professoras que atuam na escola do campo dos anos iniciais

Ao perguntarmos sobre a questão do deslocamento do aluno que reside na zona rural do município de Queimadas para estudar a professora pesquisada relatou que: “Alguns desses meus alunos não são daqui, são do sítio vizinho, foi porque não tinha alunos suficientes para formar as turmas aí eles tiveram que ser transferidos para essa escola, mas tem transporte que pega e deixa” (**Professora “B”**). Na fala da professora é possível perceber, que embora os alunos que residem no município de Queimadas tenham que se deslocar do lugar em que reside para poder estudar em outra comunidade, pudemos perceber que o governo local é consciente da situação e por esta razão, a professora confirma que esta nossa observação dizendo: “mas há meio de transporte que facilita o acesso”. Porém, com o fechamento de salas de aulas em escolas do campo não representa avanço para a população do campo. Uma vez que a escola é um espaço de formação cidadã, em que a população do campo necessita ter o acesso para compreender a si e espaço onde vive. Pois de acordo com Freire (1999) a educação que conscientiza é fundamental na transformação de uma sociedade, pois ela dar força de mudança para libertação. Bem como permitir que o sujeito, faça uma autorreflexão, lute, critique e promova mudanças em benefício do bem comum do seu povo.

Dos professores que foram entrevistados para esta pesquisa nenhum tiveram a oportunidade de participar na graduação de disciplina ou curso de extensão que contemplasse temas específicos para a escola do campo. Veja por exemplo, à fala da **Professora “D”**:

“Não cursei disciplinas correspondente a Educação do Campo, mas considero de fundamental importância, pois temos realidades diversas entre escola urbana e a do campo, podendo sim ser contemplada para estudos em curso de graduação fazendo o contraste com as duas realidades” (**Professora “D”**, julho de 2017).

Esse dado informado nos faz deduzir de que ainda são mínimas as formações, que contempla às necessidades dos professores que estão em exercício nas escolas do campo. Por isso, a criação do curso específica de Licenciatura em Educação do Campo é tão relevante. Pois, essa licenciatura poderá contribuir com o trabalho pedagógico do professor. Como lembra Molina (2015):

“Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.” (p.132).

Por isso que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são relevantes, uma vez que, além de tentar auxiliar o professor no trabalho pedagógico, objetiva contribuir na atuação de gestão seja educacional ou de gestão comunitária. Assim, se faz necessário maior engajamento dos poderes públicos para investir em formações que atendam aos professores das comunidades rurais.

Pois, como relata o **Professor “C”**: “Não, na graduação não foi contemplado com nem uma disciplina referente a escolas do campo, nem tão pouco para turmas multisseriadas que hoje é uma realidade nas escolas, principalmente nas escolas do campo”. (**Professor “C”**, julho de 2017).

A maioria das Licenciaturas em Pedagogia no país, não contempla a realidade da escola do campo, assim muitos dos professores que estão em exercício e os que estão concluindo a graduação tem anseios em estudar teorias que possam dar suporte em suas atividades pedagógicas na escola do campo.

Nessa perspectiva, a **Professora “A”** relatou que: “É interessante estudar teorias que possam auxiliar em suas atividades. Acredito que quando mais você se especializa em uma

área que você já atua vem contribuir para sua prática em sala de aula, ajudando assim no desempenho das atividades pedagógicas”. (**Professora “A”**, julho de 2017).

Desta maneira é possível perceber que os docentes tem interesse de trabalhar e de se preparar para atender as necessidades da escola do campo. Como afirma a **Professora “B”**: “Tenho interesse em aprender a trabalhar com turmas do campo. Mas que essas turmas não seja multisseriadas, pois não concordo com turma multisseriadas” (**Professora “B”**, agosto de 2017). De acordo a fala da professora o que torna mais complexo sobre o trabalho pedagógico, nas escolas do campo é quando os gestores decidem formar turmas, com series/anos diferentes, em uma mesma turma. Uma vez que, o professor além de superar as lacunas de sua formação para atender ao nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, tem também que conhecer tanto as especificidades da escola do campo quanto aos procedimentos educacionais capaz de construir estratégias pedagógicas, para atender aos diferentes níveis de aprendizagem da sala de aula.

Observa-se que a **Professora “A”**, no exemplo dado acima, também corrobora com a sugestão dada pelo **Professor “E”**, em relação ao funcionamento das salas de aulas do tipo multisseriadas que existem hoje, no campo conforme depoimento fornecido a seguir:

“Poderiam tentar diminuir as turmas multisseriadas, colocando cada turma com alunos do seu nível, porém como na zona rural o número de alunos é reduzido. Poderia ao menos reduzir o número de alunos por turma, deixando assim no máximo duas séries por turma. Acredito que o suporte aos alunos seria bem melhor” (**Professor “E”**, agosto de 2017).

Entende-se, portanto que, no geral, é cobrado muito do professor e não são oferecidas condições necessárias de exercer um ensino significativo. Muitas vezes o docente não tem oportunidade de sugerir estratégias para melhorar a qualidade do ensino. Pois, conforme as falas dos professores as condições de trabalho também interfere, no fazer docente que diretamente pode gerar angustias e dificuldades em sua prática pedagógica. Arroyo salienta que:

Problematizar- nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo leva-se e ou nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais de que nos libertam. Por que somos professores (as). Somos não apenas exercemos a função docente. Carregamos angústias e sonhamos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professor (as) faz parte de nossa vida pessoal (ARROYO, 2000 p.27).

Nesse sentido é de extrema necessidade oferecer espaço de diálogos e de construção de conhecimentos para os professores discutir suas ideias, aflições e construir meios de melhorar o seu fazer pedagógico.

Sobre a necessidade de o professor queimadense obter formação continuada para trabalhar na escola do campo

Segundo a **Professora “A”** “É necessário investir em formação continuada para professores que estão em exercício em escolas do campo. Pois seria uma maneira de auxiliar o professor a desenvolver um melhor trabalho pedagógico eficiente.” A partir desse depoimento é possível compreender que a educadora tem o anseio de ampliar seus conhecimentos e de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Molina & Hage (2015) afirmam que é importante que a formação continuada seja direcionada com a realidade da prática do professor

“A referida formação docente, aligeirada, precarizada, sem a devida fundamentação teórica, dissociadora da teoria e da prática, realizada sem a presença e a participação do futuro educador na vida escolar, e também ainda sem a necessária garantia do acesso aos conteúdos específicos da área de formação para o qual se titula esse docente, tem sido objeto de intensa pesquisa e reflexão na área de formação de educadores, expondo, de maneira flagrante, os imensos prejuízos à qualidade da educação no País.” (Molina & Hage, 2015, p.126).

Como ressalta os autores, a formação continuada não pode ser dissociada da prática do professor, pois a finalidade de estar em formação é contribuir com o fazer pedagógico. Corroborando com esse pensamento a **Professora “A”** afirma que: “A formação continuada, tem que ajudar os professores a desenvolver suas práticas em sala de aula, com mais eficiência, ajudando o educador vencer suas dificuldades perante o ensino e aprendizagem” (**Professora “A”**, julho de 2017). Desta maneira, fica claro na fala da professora que não adianta ofertar formação continuada aos educadores do campo dissociada do fazer pedagógico, pois a reflexão sobre prática docente é inerente ao aprofundamento teórico.

Outra problemática que é percebida pelos professores participante desta pesquisa é que as formações continuadas (semanas pedagógicas) que acontecem no município não são direcionadas especificamente, a realidade das escolas do campo. Conforme revela a **Professora “D”**: “A formação tem de contribuir para repensar as técnicas de ensino, porém não é voltada especificamente para as escolas do campo, e sim para uma forma ampla geral, contemplando tanto escola do campo como da cidade” (**Professora “D”**, julho de 2017). A

partir desse relato compreende-se, que existe uma solicitação visível a SEDUC para que a mesma comece a pensar em como organizar as semanas pedagógicas pudessem contemplar as temáticas específicas da escola do campo, já que é pouco direcionada. Já que acontece pouca discussão teórica e reflexão sobre a prática docente do professor nas escolas do campo.

O **Professor “E”** também ratificou que não há formação continuada direcionada para auxiliar o professor que atua na escola do campo no município, quando diz que: “Não existe formação continuada para a prática do campo. Quando têm palestrantes na semana pedagógicas os temas são mais voltados para a realidade das escolas da cidade. Participamos, mas o que discutido às vezes está muito distante da nossa realidade. Porém é bom. É conhecimento” (**Professor “E”, Julho de 2017**)

Nessa perspectiva, percebem-se a partir dos depoimentos dados acima que a maioria das formações que são oferecidas aos professores do campo, não são consideradas as diferenças sociais, econômicas, culturais e históricas entre os alunos do campo e os da cidade. Como afirma Arroyo (2012) infelizmente às formações de educadores enfatizam as concepções urbanas.

“Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade dos povos do campo; a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida” (p. 36).

Desta maneira os gestores municipais na maioria das vezes ao ofertar as oficinas, palestras, minicursos não consideram as especificidades da escola do campo. Essa prática pode torna-se agravante no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Uma vez que o aluno terá dificuldades de relacionar o conhecimento escolar, com a sua vivência e com os seus conhecimentos prévios. Como ressalta o **Professor “E”**: “Considero essa escola no campo. Porque ela não trabalha com conteúdos voltados para os alunos do campo. Ela trabalha conteúdos que abrange as demais áreas do conhecimento” (**Professor “E”, julho de 2017**)

Para que o professor da escola do campo possa desenvolver seu trabalho pedagógico com eficiência é importante ter acesso à formação que lhes ofereça oportunidade de repensar o currículo de sua escola. Apenas cobrar sem proporcionar as condições necessárias fica

praticamente inviável o ensino significativo para a população do campo. É preciso investimentos que contemple as condições de trabalho do docente. Como defende Reis (2010):

É necessário repensarmos a educação do campo nos múltiplos contextos na ela se apresenta na sociedade vigente. Se muito está se fazendo em termos de políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se necessário buscar alternativas que contemple as condições de trabalho do docente. Estas condições dizem respeito, a uma política de valorização do magistério que contemple salários e formação inicial e continuada, estruturas físicas adequadas ao trabalho, com escolas que possuam os espaços necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possa ser bem sucedidas.(p.13).

Já que o docente além das demandas pedagógicas que demandam do aprofundamento teórico. São necessárias as políticas públicas que garantam o trabalho pedagógico e, por sua vez, que respeite e valorize as experiências e os conhecimentos do homem do campo. Bem como a valorização profissional, visto que, na maioria das vezes os docentes que são convocados para trabalhar em escolas do campo não são custeados com transporte, além de ser considerado como punição ao funcionário. Pois algumas vezes as transferências de professores para escolas em comunidades distantes não são de agrado aos docentes. Que conseqüentemente, gera insatisfação com o lugar de trabalho prejudicando, assim, a educação do campo. A **Professora “A”** afirmou que:

“[...] a escola dos anos iniciais do campo é primeiro contato da criança com a escola, cumprindo com seu papel de inserir alunos no âmbito escolar, sendo o apoio as famílias que pela distância não conseguem levar seus filhos para escola urbana, colocando assim em prática o seu papel como escola do campo” (**Professora “A”**, julho de 2017).

Na fala da professora que é fornecida acima se pode perceber que, a escola do campo é vista como uma instituição que contribui sobremaneira, na formação cidadã das crianças juntamente com a família. Também é relevante considerar que é um direito da criança o acesso à escola garantida, pela Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Porém esse acesso é importante que seja em sua comunidade. Porque não é apenas uma questão de distância para as crianças, mas também uma oportunidade dos estudantes fazer uma releitura do seu lugar, sua identidade, de sua história e valorizar suas origens camponesas. Que conseqüentemente terá uma educação de concepções de empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo observa-se que os nossos objetivos foram alcançados, desde as percepções dadas pelos professores participantes desta pesquisa, bem como as discussões teóricas que fundamentaram este trabalho. Tudo isto, marcou a importância de evidenciar que as formações continuadas são de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação que favoreça o empoderamento da população local. E que é necessário desenvolver formações na perspectiva de reconhecer a escola e o campo como espaços de cultura, identidades, histórias de lutas e de sobrevivência camponesa.

Para se materializar uma educação que entenda o campo como território de poder e de valorização ao sentimento de pertencimento ao seu lugar, se faz necessário ampliar o acesso de formação continuada aos professores que atuam em escolas do campo. E que essas formações sejam permeadas por teorias que considere a escola do campo como um lugar de construção de conhecimentos e de valorização dos saberes formais e dos não formais. Além disso, contribua no autoconhecimento do professor como sujeito crítico e de concepções opostas à pedagogia ingênua e dominante.

Assim é fundamental reconhecer que o educador não tem seu conhecimento limitado apenas aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica, mas também que é um ser humano que produz cultura e possui experiências de vida. E que esses conhecimentos precisam ser dialogados com sua formação. Mas, o que se percebe é que ainda há poucas formações de professores que viabilize o diálogo entre os saberes, em que na maioria das vezes são fundamentadas em concepções urbanas que atende à demanda da exploração do trabalho nas indústrias. E, assim o conhecimento é algo que é depositado, portanto, a função do professor é apenas de transferir o conhecimento, a educação bancária, induz o aluno a uma concepção ingênua e de submissão das classes dominantes.

Contudo para mudar essa realidade é necessário que o professor tenha a oportunidade de fazer a construção do seu conhecimento científico (formal) conectado com suas experiências de vida, conhecimento do mundo (não-formal), e que essa construção seja embasada em teorias, na perspectiva da educação problematizadora. Que possibilite o aluno do campo questionar, refletir e agir. Ou seja, torna-se um cidadão politizado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **A educação popular na escola pública: Tecendo olhares sobre o diálogo, a inclusão e a diversidade cultural.** In: JEAN, Mac Cole Tavares Santos (org.). Paulo Freire Teorias e Práticas em Educação Popular: Escola Pública, inclusão, humanização. Fortaleza: UFC, 2011.
- ARROYO, Miguel G. A. Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: Metas. In. MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão:** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2000.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.
- BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF/março de 2007. Cadernos SECAD 2.
- _____. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF. 2004.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 05 set. 2017.
- BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação Superior de Educadores do Campo: Os cursos de licenciatura do PRONERA na UFPB.** In: Maria do Socorro Xavier Batista. (Org). Movimentos sociais. Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas. 1 ed. João Pessoa/PB. Editora universitária UFPB, 2011, v.1 p. 243-271.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (org.). **Por uma educação no campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade:** Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (organizadora). 25ª ed. revista e atualizada. - Petrópolis, RJ: vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar: o que é brincar? Educação e Ludicidade,** RD disciplinas/Gepel, disponível em: <www.faced.ufba.br > Acesso em: 20 de Setembro de 2016.
- MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

- NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2 ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção ciências da educação).
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (orgs.). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- REIS, Maria Izabel Alves dos. **As Reformas educacionais brasileiras e suas implicações para a escola e o trabalho docente**: Breves reflexões sobre o trabalho docente nas escolas do campo. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.edu.br> Acesso em: 14/09/2017.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 10 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003
- WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia, 1971.
- WHITAKER, D. e ANTUNIASSI, M. H. R.. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. In: **Cadernos CEDES**, n. 33, p. 9-42, Papirus, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário do professor dos Anos Iniciais.



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – PAFOR
 COMPONENTE CURRICULAR-TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO-TCC
 PROFESSORA ORIENTADORA: MARIA JOSE GUERRA
 ALUNA PESQUISADORA: MARTA OLIVEIRA BARROS
 PESQUISA ACADÊMICA: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado(a) professor(a),

A aluna **MARTA OLIVEIRA BARROS** do Curso de Licenciatura em Pedagogia (sistema PARFOR), na construção do TCC está realizando uma pesquisa sobre a escola do campo dos anos iniciais, no município de Queimadas/PB que diz respeito: à percepção que professores queimadenses possuem sobre a influência de sua formação e situação profissional, para a prática docente em sala de aula multisseriada. Desse modo, solicitamos sua contribuição respondendo a esta entrevista. Os participantes não serão identificados e os dados serão utilizados exclusivamente para fins desta investigação. Pela sua compreensão e contribuição, agradecemos e nos colocamos a sua disposição para esclarecimentos.

Queimadas, ___ de julho de 2017.

Agradece,

Marta Oliveira Barro

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Qual é o seu sexo?

(A) Masculino (B) Feminino

2. Qual é a sua idade:

A- () Até 24 anos.

B- () De 25 a 29 anos.

C- () De 30 a 39 anos.

D- () De 40 a 49 anos.

E- () 50 anos ou mais.

3. Qual a sua formação? Você pode marcar mais de uma resposta.

A- () Magistério /Formação de Professores 2º Grau (Normal).

Qual ano e Instituição? _____

B- () Nível Superior/Graduação (Licenciatura) Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

C- () Nível Superior/Graduação (Bacharelado). Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

D- () Especialização. Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

E- () Mestrado ou Doutorado. Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

Qual área de conhecimento? _____

4. Em sua formação inicial você cursou alguma disciplina ou curso de extensão, que contemplasse a escola do ou no campo? Você considera importante nas graduações? Justifique:
5. Você acredita que sua formação contemplou as teorias necessárias para você atuar em escola no ou do campo e, em sala multisseriadas? Por quê?
6. Você tem interesse em estudar mais teorias para auxiliar em suas atividades pedagógicas com turma do campo e multisseriada? Por quê?
7. Há quantos anos você trabalha nesta escola?
- A- () Há 5 anos ou menos.
 B- () De 10 a 15 anos.
 C- () De 16 a 25 anos
 D- () Há mais de 25 anos.
8. Qual a sua situação funcional?
- A- () Concursado /Efetivo.
 B- () Contrato (CLT).
 C- () Outra. Qual? _____.
9. Qual o seu regime de trabalho em horas semanais, desta escola?
- A- () 40 horas.
 B- () 30 horas.
 C- () 20 horas.
 D- () Outro. Qual? _____h.

SOBRE A ESCOLA DA ZONA RURAL

1. Você tem dificuldades de relacionar os conteúdos da grade curricular com a realidade sociocultural dos seus alunos? Quais os temas mais complexos?
2. Que política educativa você sugeria aos órgãos competentes, para auxiliar o professor, a trabalhar em escolas no campo?
3. Você sabe a diferença entre:
- 3.1 Escola **no campo** significa _____
- 3.2 Escola **do campo** significa _____
4. O que você sugere como política pública, para que os órgãos competentes possam organizar enquanto critérios, que possam auxiliar no modo de como o professor deve trabalhar em escolas no campo?
5. A escola na qual você atua está inserida em qual categoria: escola no campo ou escola do campo? Por quê?
6. Em seu município tem, ou já teve formação específica para os professores que trabalham com alunos de zona rural? Qual período de formação?
7. Em sua opinião qual tem sido o papel desta escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na vida dos alunos do campo?
8. Existe formação continuada específica para os professores dos Anos Iniciais da Escola do campo?
9. De que maneira a formação continuada que é oferecida no município de Queimadas/PB, tem contribuído para a prática do professor em sala de aula da Escola do campo?
10. ticas, que satisfazem a necessidade dos seus alunos na turma multisseriada? Por quê?
11. Assinale abaixo a turma multisseriada, que você atua como professor(a) da Escola do Campo. Em seguida, registre quais as dificuldades que você encontra, para trabalhar numa turma multisseriada.
- A. [] Turma com alunos do pré-escolar, 1º, 2º, 3º e 4º ano dos Anos Iniciais?
- B. [] Turma com alunos do pré-escolar e 5º ano dos Anos Iniciais?

- C [] Turma com alunos da Educação Infantil e do 1º, 2º, 3º e 4º ano dos Anos Iniciais?
D [] Turma com alunos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais?
E [] Outra turma... Qual? _____

APÊNDICE B: Questionário do Serviço de Supervisão Educacional



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – PAFOR
 COMPONENTE CURRICULAR-TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO-TCC
 PROFESSORA ORIENTADORA: MARIA JOSE GUERRA
 ALUNA PESQUISADORA: MARTA OLIVEIRA BARROS
 PESQUISA ACADÊMICA: QUESTIONÁRIO

Prezado(a) supervisor (a),

A aluna MARTA OLIVEIRA BARROS do Curso de Licenciatura em Pedagogia (sistema PARFOR), na construção do TCC está realizando uma pesquisa sobre a escola do campo dos anos iniciais, no município de Queimadas/PB que diz respeito: à percepção que professores queimadenses possuem sobre a influência de sua formação e situação profissional, para a prática docente em sala de aula multisseriada. Desse modo, solicitamos sua contribuição respondendo a esta entrevista. Os participantes não serão identificados e os dados serão utilizados exclusivamente para fins desta investigação. Pela sua compreensão e contribuição, agradecemos e nos colocamos a sua disposição para esclarecimentos.

Queimadas, julho de 2015.

Agradece,

Marta Oliveira Barro

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Qual é o seu sexo?

(A) Masculino (B) Feminino

2. Qual é a sua idade:

A-() Até 24 anos.

B-() De 25 a 29 anos.

C- () De 30 a 39 anos.

D- () De 40 a 49 anos.

E- () 50 anos ou mais.

3. Qual a sua formação? Você pode marcar mais de uma resposta.

A-() Magistério /Formação de Professores 2º Grau (Normal).

Qual ano e Instituição? _____

B-() Nível Superior/Graduação (Licenciatura) Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

C- () Nível Superior/Graduação (Bacharelado).

Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

D-() Especialização. Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

E- () Mestrado ou Doutorado. Qual curso? _____

Qual ano e Instituição? _____

Qual área de conhecimento? _____

4. Em sua formação inicial você cursou alguma disciplina ou curso de extensão, que contemplasse a escola do campo? Você considera importante nas graduações? Justifique:

5. Há quantos anos você trabalha como supervisor?

A- () Há 5 anos ou menos.

- B- () De 10 a 15 anos.
 C- () De 16 a 25 anos
 D- () Há mais de 25 anos.

6. Qual a sua situação funcional?

- A- () Concursado /Efetivo.
 B- () Contrato (CLT).
 C- () Outra. Qual? _____.

7. Qual o seu regime de trabalho em horas semanais, desta escola?

- A- () 40 horas.
 B- () 30 horas.
 C- () 20 horas.
 D- () Outro. Qual? _____ h.

SOBRE AS ESCOLAS DA ZONA RURAL DE QUEIMADAS/PB

1. O município de Queimadas-PB tem quantas escolas localizadas na zona rural?
2. Qual o número de professores que trabalham em escolas do campo?
3. Quais as maiores dificuldades que a secretária de educação do município encontra para manter as escolas na zona rural?
4. A secretária de educação promove alguma formação docente específica para os professores que atuam nas escolas do campo? Quais? E por quê?
5. A secretaria utiliza algum critério para contratar professor (prestadores) ou na realização de concurso(para cargos efetivos)para atuar nas escolas do campo? Quais?
6. Como é feito o diagnostico educacional das escolas do campo no município?
7. Quais as principais dificuldades relatada pelos professores e/ou percebida pela SEDUC no processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo?
8. A secretaria de educação tem promovido alguma ação para auxiliar o professor da escola do campo no processo de ensino e aprendizagem? Quais?
9. As escolas da zona rural de Queimadas/PB estão inseridas em qual categoria: escola no campo ou escola do campo? Por quê?
10. Você acredita que a formação dos professores que estão em exercício nas escolas da zona rural de Queimadas são suficientes para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativas? Por quê?
11. De que maneira a formação continuada que é oferecida no município de Queimadas/PB, tem contribuído para a prática do professor em sala de aula da Escola do campo?