



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**GERLANE DOS SANTOS SANDES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS  
PROFESSORES PARA LECIONAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO  
CAMPO**

**Amargosa-BA  
2023**

**GERLANE DOS SANTOS SANDES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS  
PROFESSORES PARA LECIONAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO  
CAMPO**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Débora Alves Feitosa

Amargosa-BA  
2023

Sandes, Gerlane dos Santos.

Formação de professores: desafios enfrentados pelos professores para lecionar na educação infantil nas escolas do campo / Gerlane dos Santos Sandes – – Amargosa, 2023.

43 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores, 2023.

Orientadora: Débora Alves Feitosa.

1. Educação Infantil. 2. Escolas do Campo. 3. Formação de Professores.

I. Título.

CDD xxx

# FOLHA DE APROVAÇÃO

GERLANE DOS SANTOS SANDES

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES PARA LECIONAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em 27/10/2023

### Banca Examinadora



**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Alves Feitosa – Orientadora  
CFP/UFRB**



**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maíra Lopes dos Reis – Avaliadora  
CFP/UFRB**



**Prof. Me. Evandro Ribeiro Bispo – Avaliador  
Rede De Educação Municipal de Amargosa**

*Dedico, primeiramente, esse trabalho a Deus, que foi um verdadeiro guia nessa jornada. Sem a sua infinita sabedoria, jamais teria conseguido! Em segundo lugar, a minha amada filha Maria Cecília, aos meus pais, esposo, amigos e familiares que sempre estiveram presentes me incentivando, a todo o momento, a jamais desistir. Dedico também a minha orientadora Profa. Dra. Débora Alves Feitosa, pelo carinho, cuidado e pelo apoio na construção desta pesquisa, bem como, aos sujeitos da pesquisa.*

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os  
homens se educam entre si, mediatizados pelo homem”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

A presente monografia, intitulada “Formação de Professores: Desafios enfrentados pelos professores para lecionar na Educação Infantil nas Escolas do Campo”, tem como principal objetivo compreender quais são os desafios enfrentados pelos professores que lecionam na educação infantil nas escolas do campo. Desta forma, configura-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, onde os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada, com quatro professoras que lecionam na Educação Infantil e anos iniciais em duas Escolas do Campo, no município de Ubaíra-BA. Nessa perspectiva, respalda-se teoricamente em autores da área que se debruçam na referida linha de pesquisa, a saber Gatti (2010), Amaral (2011), Dalben (2004), Molina; Sá (2012), Molina; Freitas (2011); Arroyo; Fernandes (1999); Souza (2008), Borges (2011), dentre outros que subsidiaram com estudos e reflexões sobre a presente temática. Através das falas das professoras, foi possível compreender que os desafios e as dificuldades enfrentadas diariamente nas salas de aulas vão muito além do currículo e da metodologia apropriada para as especificidades de uma escola do campo, tendo que ser readaptadas para a realidade dos alunos e das referidas escolas, bem como, fica nítido o desejo das entrevistadas por uma formação que cumpra e respeite o contexto e especificidades das escolas do campo.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Escolas do Campo. Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

This monograph, entitled "Teacher Training: Challenges faced by teachers in teaching Early Childhood Education in Rural Schools," aims to understand the challenges faced by teachers who teach early childhood education in rural schools. Thus, it is configured as a qualitative research, where data were collected through semi-structured interviews with four teachers who teach Early Childhood Education and initial years in two Rural Schools in the municipality of Ubaíra-BA. In this perspective, it is theoretically supported by authors in the field who focus on the mentioned research line, namely Gatti (2010), Amaral (2011), Dalben (2004), Molina; Sá (2012), Molina; Freitas (2011); Arroyo; Fernandes (1999); Souza (2008), Borges (2011), among others who contributed with studies and reflections on the present theme. Through the teachers' statements, it was possible to understand that the challenges and difficulties faced daily in the classrooms go far beyond the curriculum and the appropriate methodology for the specificities of a rural school, needing to be readjusted to the reality of the students and these schools. It is also clear the interviewees' desire for training that fulfills and respects the context and specificities of rural schools.

**Keywords:** Early Childhood Education. Rural Schools. Teacher Training.



## **LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS**

ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FUNDEP	Fundao de Desenvolvimento e Pesquisa
INCRA	Instituto da Colonizao e Reforma Agrária
INTERRA	Instituto Técnico de Capacitao e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNIJUÍ-RS	Universidade Regional do Nordeste do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	14
<b>2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	17
<b>3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	23
<b>3.1 Paradigmas Científicos e a Pesquisa Qualitativa</b> .....	23
<b>3.2 Tipo de Pesquisa</b> .....	27
<b>3.3 Instrumento de Coleta de Dados</b> .....	28
<b>3.4 Campo Empírico e Sujeitos da Pesquisa</b> .....	29
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS: NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES QUE LECIONAM NAS ESCOLAS DO CAMPO</b> .....	31
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	38
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	39
<b>APÊNDICES</b> .....	43

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como principal objetivo compreender quais são os desafios enfrentados pelos professores que lecionam na educação infantil nas escolas do campo, das comunidades Alto da Lagoinha e Tabuleiro do Araçá, localizadas no município de Ubaíra-BA.

O tema surgiu a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada na biblioteca da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a qual tinha como principal objetivo buscar e analisar monografias já apresentadas pelos discentes que concluíram o curso de licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores, que tiveram como tema a Educação do Campo e, desta maneira, lendo as monografias disponíveis nos acervos digitais e impressos, observei que muitas das pesquisas enfatizavam as classes multisseriadas e outras discutiam o fechamento das escolas do campo. No entanto, pouquíssimas enfatizavam sobre a formação de professores para atuar nas escolas do campo e, menos ainda, sobre os desafios enfrentados pelos professores que lecionam na educação infantil dessas escolas, as quais, por muito tempo, foram menosprezadas não requerendo uma formação apropriada e voltada para essa etapa de ensino.

Outro aspecto que justifica a escolha desse tema, envolve a minha trajetória de vida como sujeito do campo, antiga aluna e atualmente professora de uma escola localizada no campo, que utilizavam e que ainda não utilizam de uma metodologia e currículo que não condiziam com a realidade da região, sendo extremamente tradicional com a sua forma de ensino, desvalorizando totalmente o meio no qual estamos inseridos.

A partir dessas inquietações, foi construído o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios enfrentados pelos professores para lecionar na educação infantil, nas escolas do campo? Buscando, dessa forma, compreender como nos dias atuais os professores que lecionam nas comunidades do Alto da Lagoinhas e Tabuleiro do Araçá, ambos do município de Ubaíra-BA, utilizam o currículo e como organizam a metodologia de ensino.

Como forma de alcançar os resultados, foram delimitados o objetivo geral e objetivos específicos, com o intuito de nortear os caminhos da pesquisa. Sendo o objetivo geral: compreender quais os desafios enfrentados pelos professores que lecionam na educação infantil, em escolas do campo, das comunidades do Alto da Lagoinhas e Tabuleiro do Araçá, município de Ubaíra - Bahia. E, tendo como objetivos específicos: Analisar a legislação que assegura uma formação específica para os professores da educação infantil que atuam nas escolas do campo; Investigar quais os principais desafios enfrentados pelos professores de educação infantil que lecionam nas escolas do campo; Identificar qual formação os professores

da educação infantil precisam para exercer a docência nas escolas do campo; Entender como os professores da educação infantil utilizam o currículo e as metodologias de ensino nas escolas do campo.

Para fomentar esta pesquisa, realizei alguns estudos sobre a legislação, as lutas, as conquistas e, principalmente, sobre a formação dos professores da educação infantil para docência nas escolas do campo. Foi realizado também a leitura de alguns artigos e livros que nos levam a refletir sobre a temática, sendo o primeiro artigo “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo”, das professoras Mônica Castagna Molina e Helena Célia de Abreu Freitas (2011), que realizam um debate sobre as questões relacionadas com os principais desafios enfrentados para a materialização do paradigma da Educação do Campo. Esses desafios passam pelas questões referentes à construção do conceito de Escola do Campo e das práticas que a caracterizam, à formação de educadores do campo. Ou seja, as autoras ressaltam que, para um professor lecionar em escola do campo, deve-se conhecer primeiramente a localidade, a vivência dos moradores e, principalmente, das crianças que moram nessa comunidade, para que desta maneira, possa proporcionar um ensino voltado a realidade dessas crianças.

Dando complemento ao artigo de Molina e Freitas (2011), o livro de Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999), “A Educação básica e o movimento social do campo”, apresenta indagações sobre as escolas do campo que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Para dar continuidade a respeito da centralidade das novas práticas para a materialização dos paradigmas da Educação do Campo, o artigo “Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica”, da autora Maria Antônia de Souza (2008), desenvolve uma discussão sobre a Educação do Campo e sua inserção na agenda política educacional, em que ela apresenta as características das práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos de reforma agrária, no estado do Paraná.

No que tange a legislação, os decretos e diretrizes que enfatizam sobre a formação dos professores da educação infantil das escolas do campo, apresento o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), dentre outras que são de suma importância para a presente pesquisa.

O caminho metodológico deste estudo se configura de natureza qualitativa, por reconhecer e por dar lugar a um conjunto de fenômenos humanos que acontecem dentro da realidade social de cada pessoa, sendo de grande relevância o uso de entrevistas com as professoras que lecionam no campo para a construção deste trabalho.

O primeiro capítulo enfatiza sobre as políticas educacionais para a formação de professores da Educação Infantil no Brasil, enquanto que o segundo capítulo nos apresenta informações sobre o contexto histórico da educação do campo e formação de professores da Educação Infantil. O terceiro capítulo aborda sobre a formação de professores da Educação Infantil para docência nas Escolas do Campo, enquanto que os capítulos seguintes vêm focalizando a respeito dos procedimentos metodológicos, a natureza desta pesquisa, os dados de campo e os sujeitos envolvidos. E, por fim, é apresentada a análise dos dados e considerações finais do presente trabalho.

## **1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A trajetória da formação de professores no Brasil remonta à década de 1930 e, de acordo com Gatti (2010), começa com a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, com a criação das escolas normais que correspondiam, na época, ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, a partir de meados do século XX. Segundo a autora, durante esse período, continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394/96, estabeleceu-se a formação desses docentes em nível superior. Para Gatti (2010), “é no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o secundário, correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos”. (Gatti, 2010, p. 1356).

No entanto, segundo Borges; Aquino; Puentes (2011), a preocupação com a formação dos professores no Brasil não é recente, pois segundo ele, em 1882, Ruy Barbosa fez uma análise da educação imperial, criticando a situação na qual se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente em Direito. Entretanto, segundo esses autores, no Brasil, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se começou a discutir a abertura e a organização da instrução popular.

Anos após, em 1946, o ensino normal é finalmente reestruturado. Nessa perspectiva, Amaral (2011), relata que na nova estrutura, o Curso Normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, tendo a duração de quatro anos e objetivo de formar regentes do ensino primário, funcionando em Escolas Normais Regionais. Já o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, tendo como objetivo formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

A Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, foi o primeiro documento sobre as diretrizes da educação para o país e estava marcadamente impregnada pelo espírito do liberalismo. Desta maneira, a primeira LDB brasileira normatiza a formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. Destacamos que na devida Lei 4.024/61, está posto como ensino médio ou educação de grau médio, aquela que dá prosseguimento à ministrada na escola primária, destinada à formação de adolescentes, sendo ministrada em dois ciclos: o ginásial e o colegial, abrangendo

entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Com o golpe que instaurou o Regime Militar em 1964, as normas orientadoras da educação foram sofrendo alterações, dentre as quais, se destacam aquelas propostas pelo Decreto 63.914, de 27 de dezembro de 1968, responsável pela criação do PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Segundo Dalben (2004), esse programa pretendia formar professores com as finalidades de atender às necessidades de ampliação da oferta de matrícula na área do ensino médio e propor alternativas de reformulação da estrutura da escola média. Desta forma, as escolas polivalentes, criadas pelo Programa, seguiam os moldes da educação norte americana, tendo a função de promover a melhoria e a expansão do ensino, portando com foco na educação técnica.

A Educação de 1º e 2º graus no Brasil foi reformulada pela Lei nº 5.692/71, que extinguiu as escolas normais e a formação passou a ser feita em uma habilitação do ensino de 2º grau, denominada magistério. Já em 1986, o curso de Pedagogia foi reformulado pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer nº 161, o qual delegou a esse curso a oferta também de formação para a docência de 1ª a 4ª séries (ou, na nomenclatura atual, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

A nova LDB, Lei nº 9.394/96 redefiniu o lugar da União na organização da Educação Nacional, a União passa a articular os diferentes níveis e sistemas de ensino e a exercer as funções normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instâncias educacionais, garantindo liberdade aos sistemas de ensino e atribuindo um caráter minimalista à União, frente à educação do país. Com a criação dos Institutos Superiores de Educação, que podem ou não estar vinculado às universidades, a Lei 9.394/96 estimulou a proliferação por todo o país, de escolas de qualidade questionável, mantidas pela iniciativa privada, especialmente na formação de professores. Para Kuenzer (1998), ao se retirar das Universidades a responsabilidade da formação dos professores, o ensino superior é elitizado, desagregando da formação de professores, o caráter rigoroso da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção de conhecimento em educação.

É importante destacar que antes da promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que determina sobre a formação de professores para a educação infantil, normalmente, trabalhavam em creches e pré-escolas, pessoas com baixa escolaridade, pois não havia nenhuma exigência de formação para atuar nesse segmento. Assim, nessas instituições, predominava o ato de cuidar, de vigiar e prevalecia à concepção de um cuidado como favor às famílias, em especial, às mulheres de baixa renda, que não podiam pagar

alguém para ficar com as crianças enquanto trabalhavam. Em consequência disto, o monitor, o auxiliar de creche, o auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros, eram vistos como aqueles que deveriam substituir os cuidados maternos.

De acordo com Borges; Aquino; Puentes (2011), com a promulgação da LDB 9.394/96, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores; contudo, por algum tempo permaneceram as influências do período anterior. Nesse contexto, a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos da formação docente.



## 2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação do Campo vem se constituindo, ao longo do tempo, em um cenário de mobilizações e lutas dentro dos movimentos sociais por uma educação de qualidade, pensada para o povo camponês, diante das suas especificidades e contexto em que estão inseridos.

A partir dos anos de 1980, através da luta dos movimentos sociais, desencadeiam-se mudanças de nomenclatura, de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser denominada Educação do Campo. Para tanto, com a Constituição de 1988, a qual institui em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, no Art. 2011 enfatiza “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantindo uma educação de qualidade” (Brasil, 1988), a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado. (Brasil, 1988).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, a educação do campo passa a ser entendida como aquela que ocorre nas instituições escolares situadas na área rural. Assim, as orientações para estas escolas, estão dispostas no Art. 28 da LDB 9.394/96:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A Educação do Campo é uma proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala nesta educação específica, é inevitável não pensar em lutas sociais, tendo os trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas. Desse modo, o campo não é somente o contrário do urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades. Nascendo como mobilização/pressão através dos movimentos sociais, por uma política educacional para as comunidades camponesas, ou seja, nasceu da combinação da luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, pela implementação de escolas públicas nos assentamentos de reformas agrária, com as lutas e resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para obter suas escolas, suas experiências de educação.

Nessa linha de pensamento, podemos dizer que a educação do campo se materializa e surge por meio das lutas dos movimentos sociais que se organizam contra o descaso com que

as elites brasileiras tratam das questões camponesas. Portanto, isso afasta qualquer pretensão de considerar o conceito de Educação do Campo vazio. O chão que nasce o conceito, advém do próprio campo como território de marginalidade, exploração e disputa (Simões; Torres, 2011).

Desta forma, a perspectiva da Educação do Campo leva-nos a pensar em um novo sentido de escola, não somente por exigência de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, seu caráter formativo, a formação de professores, o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo.

Desse modo, a concepção de escola do campo surge e desenvolve-se a partir do movimento da Educação do Campo, com as experiências de formação humana desenvolvidas pelas trabalhadoras e trabalhadores nas lutas pela terra e por educação de qualidade. Portanto, nasce das lutas sociais e das práticas de educação dos povos do e no campo. É uma perspectiva na contramão das concepções de escola e de projeto de educação proposta pelo sistema capitalista (Molina; Sá, 2012).

Nessa linha de pensamento, vale destacar que o campo é um lugar de vida e, através das lutas, enfrentamentos e organização, é possível conquistar o direito de morar, trabalhar, estudar com dignidade e pertencimento do lugar e da identidade cultural. É relevante afirmar que o campo não está restrito apenas à produção agropecuária e agroindustrial, o campo é lugar de vida, de militância, de conflito, de resistência e, sobretudo, de Educação.

No que tange a formação dos professores, muitos vêm de fora para ocupar esses espaços educativos, nessa linha de pensamento Arroyo; Fernandes (1999) descrevem que:

O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra (Arroyo; Fernandes, 1999, p.20).

Pode-se perceber com a fala de Arroyo, a sua preocupação e o seu olhar como educador e é dessa maneira que devemos lidar quando estivermos em uma sala de aula, pois precisamos entender como educadores que cada criança tem a sua história de vida, que cada pessoa já traz consigo vivências e que somos todos diferentes. Nesse sentido, Arroyo; Fernandes (1999) contribuem lembrando que: “Como professores temos no meu entender, essa tarefa: tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer sua história” (1999, p.20). Por isso que os professores devem incorporar em sua prática uma visão mais rica do conhecimento e da cultura do campo, uma visão mais digna do

campo e, isso só seria possível, se situássemos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como um direito dos homens e mulheres do campo.

É evidente que ainda nos dias atuais existem pessoas que tem muito preconceito sobre a Educação no Campo. Pessoas que pensam ainda que essas escolas, são apenas escolinhas rurais das primeiras letras, no entanto, Arroyo; Fernandes (1999) afirmam que:

[...] esta visão negativa do campo e da educação não é verdadeira e espero que desapareça na visão das elites, dos educadores e do próprio povo. O que vocês estão colocando é outra compreensão e prática da educação básica: a educação rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. (Arroyo; Fernandes, 1999, p.17)

Ou seja, a educação básica é um direito para todos nós, independentemente se morarmos na zona rural ou na zona urbana, todos temos direito a uma educação de qualidade e direito ao conhecimento. Sendo assim, é preciso termos professores qualificados e que conheçam realmente como lecionar nas escolas do campo. Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2008) diz que:

[...] é importante destacar que existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos. Embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do campo (Souza, 2008, p.1099).

Com isso, podemos perceber que muitos professores já utilizam um ensino voltado para as escolas do campo, pois é evidente que o ensino nessas escolas era urbanizado, ou seja, os livros didáticos, os conteúdos e as metodologias não eram apropriadas para as escolas localizadas no campo, sendo organizadas e elaboradas para todos da mesma forma, independentemente da localização geográfica. Com isso, a aprendizagem, os conhecimentos, a culturas do homem e da mulher do campo, eram totalmente desconsideradas.

Assim, compreendemos que para trabalhar como professor e professora nas escolas do campo, é necessário ter essa consciência sobre o campo e a Educação do Campo em si; é preciso estar a par das propostas dos movimentos sociais e saber que a educação está em debate. E, para isso, é necessário que a formação de educadores e educadoras das escolas do campo seja realizada por meio de cursos que estabeleçam relações entre o conhecimento do professor, o conteúdo que se está ensinando e a realidade onde se está ensinando, inserindo-se assim, a prática social, onde além da formação técnica, tem a necessidade da formação humana e política deste profissional.

A trajetória percorrida pela formação de professores da Educação Infantil para a docência nas escolas do campo ao longo dos anos, é marcada por um longo caminho de lutas, transitando entre desafios, invisibilidades e conquistas.

Em 1987, após o I Encontro Nacional de Professores de Assentamentos e Acampamentos, que aconteceu no Estado do Espírito Santo, surgiu o Setor de Educação do Movimento, responsável pelo fortalecimento dos primeiros diálogos acerca da formação inicial de professores da Educação do Campo.

No evento, foram realizados debates que ajudaram ao MST a refletir sobre as propostas de educação voltadas para realidades, nas quais as crianças do campo estavam inseridas. Nessa perspectiva, Molina e Antunes-Rocha (2014), apontam que era necessário se pensar e construir uma escola e uma Educação do Campo, ou seja, uma formação diferente para o professor dessa modalidade educativa. Fazendo com que o MST demandasse uma intensa luta na elaboração de propostas envolvendo os povos do campo, pois não era suficiente ter qualquer escola, nem qualquer professor para atuar nestas escolas específicas.

Já nos anos de 1990 e 1993 aconteceram as primeiras experiências de formação inicial de professores da Educação do Campo. Na cidade de Braga, no Rio Grande do Sul, o MST, com a colaboração do Governo Federal e da Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Seleira do RS – FUNDEP, formou o curso de nível médio do Magistério, ofertando vagas para professores de assentamentos, acampamentos e de comunidades rurais que não tinham o segundo grau completo (Verdério, 2011). Dessa forma, foi possível a partir dessas experiências, iniciar a formulação de cursos de formação inicial de professores para lecionarem em espaços rurais.

Mesmo com o sucesso das turmas de Magistério, Verdério (2011) enfatiza que “o que pesou mais na formação de cursos superiores para o campo na área da educação foi a constatação da fragilidade de formação pedagógica dos professores do campo. [...] os professores que cursaram o Magistério necessitavam continuar sua formação” (Verdério, 2011, p. 69). Além disso, haviam muitos educadores que lecionavam em escolas no campo pelo Brasil que desconheciam as necessidades da Educação do Campo.

Em 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, tendo uma extraordinária participação de 1.667 professores e professoras do campo. Foi, sem dúvida, um fator decisivo na implantação do primeiro curso de formação de professores do campo em nível superior. Segundo Molina; Antunes-Rocha (2014), no ENERA houve discussões acerca do lugar em que haveria a formação da primeira turma do

curso de Pedagogia da Terra, do mesmo modo, discutiram-se possíveis propostas de formação docente para embasar o processo formativo.

Após grande processo de lutas e debates, em janeiro de 1998, iniciou-se a primeira turma de Pedagogia do Projeto Pedagogia da Terra, resultado da parceria entre o MST, a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ/RS e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, com apoio financeiro do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

A princípio, o curso Pedagogia da Terra era apenas denominado de Pedagogia, sendo reconhecido após um ano de sua implantação na UNIJUÍ/RS. Nessa linha de pensamento, segundo Verdério (2011), o curso recebeu essa denominação porque:

Ele nasce do seio da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. [...] O curso nasce por conta da demanda da Reforma Agrária, a demanda da terra. Para dar conta dessa particularidade da educação do campo. Ele é uma conquista importante por compreender que os povos do campo lutam por escolas, por professores nos assentamentos e nas comunidades rurais. (Verdério, 2011, p. 45).

Desta forma, o curso de Pedagogia da Terra conseguiu formar muitas turmas entre os anos de 1998 a 2012, ao todo foram quinze estados das cinco regiões do nosso país. No entanto, segundo Moura (2014, p. 2), a realidade da educação tem mostrado como são lentas as políticas públicas voltadas para a população campesina, sobretudo no que tange a educação. Para a autora, “mesmo com a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, [...] acreditamos que temos muito a avançar para mexer no miolo do problema” (Moura, 2014, p. 2). Assim sendo, é importante destacarmos que mesmo com as grandes conquistas, principalmente as dos movimentos sociais, ainda há um longo caminho para percorrer, para alcançar uma educação de qualidade para os povos do campo.

Além disso, Moura (2014), ainda traz algumas questões sobre a formação de professores do campo, nas quais enfatiza que:

A maior parte dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo ou não tem formação inicial em nível superior ou são egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia que não atendem e nem tocam nas questões que envolvem a educação do campo (Moura, 2014, p.3).

Nessa linha de pensamento, podemos refletir sobre a qualidade nos cursos de formação dos professores do campo, da qual podemos perceber que o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia, são ofertados cerca de quarenta componentes curriculares de caráter obrigatório, no entanto, não há nenhum componente curricular obrigatório que aborde a Educação do Campo, sendo a Educação Popular, o único componente obrigatório que se aproxima da Educação do Campo. Além disso, os estágios supervisionados ofertados pelo referido curso só ocorrem em escolas urbanas, não dando oportunidade dos discentes vivenciarem a experiência de estagiar em escolas do campo.

Além do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que objetiva formar professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, existem também os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que objetivam formar professores para atuarem nas Escolas do Campo.

Esses cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm a finalidade de preparar os educadores para a escola de Educação Básica, com ênfase na Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, desta forma, são os pedagogos que ficam responsáveis para a atuação nos anos iniciais nas escolas do campo.

A partir dessa perspectiva, Antunes-Rocha (2009) afirmam que:

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político (Antunes-Rocha, 2009, p. 40).

Assim sendo, é possível perceber a importância do curso de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores, que leva em consideração as especificidades do campo e, principalmente, uma educação que se desenvolva junto aos camponeses e junto aos movimentos sociais. Dessa forma, a licenciatura em Educação do Campo vem buscando um projeto pedagógico e uma formação profissional adequada que valorize as culturas e vivências diárias dos povos do campo.

### **3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O presente capítulo objetiva delinear o percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa, buscando atender o que propôs o estudo em pauta. Nesse sentido, este item está organizado em cinco seções, as quais se mostram de suma importância para um melhor entendimento acerca desta pesquisa. No primeiro momento, aborda-se um pouco do que vem a ser uma pesquisa científica e qualitativa; no segundo, descreve sobre a pesquisa de campo justificando a escolha da mesma; no terceiro momento, apresenta-se os instrumentos utilizados para a coleta de dados; no quarto, situa-se sobre o campo empírico e os sujeitos da investigação; já no quinto, apresenta sucintamente a perspectiva de análise dos dados.

Considerando o rigor metodológico da pesquisa e com base nos objetivos por ela propostos, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti 2003, p.221).

Nesse sentido, este estudo se configura também como uma pesquisa de campo, ao compreendermos que esse tipo de aproximação possibilita ao/a pesquisador (a) um melhor entendimento acerca do objeto de estudo, bem como do lócus da pesquisa, uma vez que tem um contato direto com todos os envolvidos, o que agregará significativamente nos resultados.

Concordando com a abordagem citada anteriormente, por considerarmos a diversidade e as múltiplas realidades nas quais estão inseridos os educandos e educandas nas Escolas do Campo, compreendemos ter sido esta a melhor escolha para o delineamento desta pesquisa, tendo em vista que a intenção foi de aprofundarmos e entendermos ao máximo os fenômenos que permeiam as realidades dos alunos e, principalmente, dos professores que ensinam nas escolas do campo.

Nessa perspectiva, o presente capítulo também apresenta os instrumentos e procedimentos selecionados para a coleta e análise dos dados. Sobre os instrumentos, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com as professoras que lecionam nas Escolas do Campo, do município de Ubaíra - Bahia.

#### ***3.1 Paradigmas Científicos e a Pesquisa Qualitativa***

Historicamente, sempre foi uma preocupação do ser humano conhecer a realidade e os fenômenos que o cercam e, foi nesta perspectiva, que ocasionou, segundo Santos (2008), a partir do século XVI, o surgimento de um modelo científico, o qual se tornou dominante, sendo tido como o “paradigma dominante” ou “tradicional”. Nesse modelo científico, o que se entendia por ciência eram apenas as pesquisas que estivessem no campo das ciências exatas e naturais; àquelas que fossem possíveis quantificar, as áreas voltadas para as ciências biológicas e exatas. Desta forma, segundo Santos (2008), para o paradigma dominante, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. (Santos, 2008, p. 28). Ou seja, o que fosse diferente disso, não era considerado ciência.

Para esse modelo científico, sua característica fundamental é negar a racionalidade de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum e das humanidades. O paradigma dominante, portanto, aceita apenas uma forma de conhecimento verdadeiro, a saber, a que segue os seus preceitos.

A adoção do “modelo mecanicista” pelas ciências sociais, deu-se em duas vertentes: I. Como aplicação do mesmo modelo teórico das ciências naturais às sociais; e II. Com o desenvolvimento de um modelo próprio, distinto das ciências naturais. As duas vertentes pertencem ao paradigma da ciência moderna e suas características, como a distinção entre homem e natureza e a prioridade cognitiva das ciências naturais.

Mas, esse modelo não resistiu por todo sempre e, em determinado momento, os pesquisadores começaram a reclamar outro modelo de fazer ciência e produzir conhecimento. Com isso, segundo Santos (2008), o paradigma da ciência moderna é um paradigma em crise. Para ele, o próprio aprofundamento do conhecimento propiciado pela ciência “permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (Santos, 2008, p. 43).

Nesse sentido, este autor cita quatro condições teóricas da crise do paradigma moderno: 1. Relatividade da simultaneidade de Einstein: inexistindo “simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir”; 2. Mecânica quântica: introduziu a consciência no ato do conhecimento e, fundamentalmente, colocou em xeque o rigor da medição e a distinção (forte) entre sujeito e objeto; 3. Teoremas de Gödel: abalam o rigor da medição ao questionar o rigor da matemática (veículo formal da medição e base do rigor das leis da natureza), ao mostrar que é possível formular “proposições que não se podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o caráter não contraditório do sistema”; 4. Avanços da microfísica, da química e da biologia em geral; teoria das estruturas dissipativas e o princípio da “ordem através de flutuações” de Prigogine: “nova concepção da matéria e da natureza” que transcende a física clássica.



Santos (2008) associa a crise da ciência moderna, a limites qualitativos do conhecimento científico – limites que não podem ser superados por “maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos” –, bem como a limites quanto à sua precisão quantitativa. Sobre o último ponto, salienta que o teorema de Brillouin permite concluir que “a experiência rigorosa é irrealizável, pois que exigiria um dispêndio infinito de atividades humanas”. (Santos, 2008, p. 55)

Dentre as condições sociais da crise, destaca que o que a ciência ganhou em rigor, perdeu em capacidade de auto regulação diante do fenômeno da industrialização da ciência, compromisso com os centros de poder econômico, social e político, cujas consequências, no âmbito da aplicação, são os perigos de uma catástrofe ecológica e de um holocausto nuclear; e, no âmbito da organização do trabalho científico, a estratificação e proletarização da comunidade científica e o aumento da desigualdade entre os países centrais e periféricos em virtude da investigação capital-intensiva.

Essa crise do paradigma dominante impulsionou a emergência de um novo paradigma, o paradigma emergente, nesse sentido, o autor propõe o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 2008, p. 60), o qual não é apenas um paradigma científico de conhecimento prudente, mas também um paradigma social de vida decente, tendo em vista que a revolução científica ocorre em uma sociedade revolucionada pela ciência, na qual só é tido como verdadeiro, se for comprovado cientificamente, caso contrário é inválido.

O paradigma emergente, ao contrário, entende que nenhum conhecimento é desprezível, e estimula a interação entre os mesmos. Desta maneira, não despreza o senso comum, pois entende que, apesar de sozinho, ser conservador, sua interação com o conhecimento científico é extremamente enriquecedora.

Pensando nessas características, compreendo que minha pesquisa se insere na perspectiva do paradigma emergente, pois se fundamenta a partir das experiências como também lembranças. Sendo contrário ao paradigma moderno, ao qual Santos (2008) descreve como “um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica do sujeito/objeto” (Santos, 2008, p. 80). Já no paradigma emergente, o pesquisador passa a ter mais autoconfiança de pesquisar um tema que realmente lhe interessa e, dessa forma, acredito que a pesquisa tende a fluir com maior facilidade,

Dando sequência ao que Santos (2008) enfatiza, “a ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real.” (Santos, 2008,

p. 83). Desta forma, o paradigma emergente entende que nenhum conhecimento é desprezível e com isso, propõe a estimulação da interação entre os mesmos, ou seja, podemos afirmar que todos nós podemos ser produtores de conhecimentos.

Sendo assim, na perspectiva do paradigma emergente, que veio para possibilitar a realização de uma pesquisa como esta, de cunho qualitativo, que tem como objeto de estudo os sujeitos a partir das experiências vividas de cada um, na tentativa de aproximar-se cada vez mais da subjetividade e principalmente de valorizar os saberes historicamente constituídos, por meio de uma metodologia e estudos teóricos que garantem o rigor necessário para que não seja inferior, tampouco superior às pesquisas de cunho quantitativo (paradigma tradicional), é possível afirmar que o paradigma científico que respalda esta pesquisa é o paradigma emergente.

Nesse mesmo viés, pode-se considerar que a pesquisa qualitativa insere-se no paradigma emergente, pois se posiciona contra a separação entre o sujeito e o objeto, sendo assim, considero minha pesquisa uma pesquisa qualitativa, pois “ganham vigor os métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada de dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significativa que releve o conhecimento supresso por uma concepção unitária da pesquisa”. (Chizzotti, 2003, p. 228).

Tendo em vista que uma pesquisa qualitativa advém da qualidade e não da quantidade, desta forma tende a demorar um tempo bem maior do pesquisador na busca da análise e levantamento dos dados, com isso a pesquisa qualitativa assume que os fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador, afirmando uma vinculação da investigação, agora de novos temas e problemas, que se originam das classes, gênero, etnia, raça, cultura e se declaram comprometidos com a prática e com a emancipação humana, bem como a transformação social.

Desta forma, esta pesquisa se configura como de natureza qualitativa, por reconhecer aquilo que não está apenas no campo do que pode ser quantificável, mas por dar lugar a um conjunto de fenômenos humanos que acontecem dentro da realidade social, de cada pessoa.

Desse modo, o objeto da pesquisa qualitativa é exatamente essa vasta produção humana que pode ser encontrada no mundo das relações que estão presentes em nosso cotidiano e se mostram a partir das representações e intencionalidades humanas. Ou seja, o objeto se fundamenta nos aspectos sociais, que o fazem compreender na sua subjetividade. Com isso, “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”

(André, 2013, p. 97), deste modo, é possível compreendermos as pesquisas qualitativas como algo que se renova constantemente.

### ***3.2 Tipo de Pesquisa***

Apesar de o termo pesquisa ser tão popular atualmente, não podemos perder de vista o rigor e a ética que necessita ser apreendida nela. Desta forma, pode-se dizer que através da pesquisa qualitativa, se adquire o resultado daquilo que se investiga na busca da produção de novos conhecimentos.

Desta maneira, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma atenção muito especial, pois está trilhando no campo da subjetividade e os dados não são quantificáveis, ou seja, é preciso haver neutralidade entre o pesquisador e o seu objeto, mas nesse tipo de pesquisa isso é um pouco complexo, visto que esses “[...] fenômenos ocorrem naturalmente [...] e estes são muito influenciados pelo seu contexto” (Lüdke; André, 1986, p.12). Com isso, é importante que o pesquisador esteja atento para os diferentes pontos de vista dos sujeitos pesquisados, tendo a ética necessária para ser fiel aos dados revelados pelos participantes.

Visto que esta pesquisa se estabelece na natureza qualitativa, como estratégia para esta investigação, foi realizado um trabalho de campo, o qual se configura muito importante ao ser utilizado neste tipo de pesquisa científica. Permitindo a aproximação do pesquisador da realidade, na qual ele formulou a sua pergunta, como também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem realiza a pesquisa.

Nesse sentido, é de fundamental importância que o pesquisador esteja aberto a esse tipo de conduta ao adentrar o campo a ser pesquisado. A interação com os sujeitos pesquisados é essencial, sobretudo nesta pesquisa, visto que os sujeitos das escolas do campo são pessoas que, muitas vezes, sentem vergonha de estudar na zona rural, por não conhecer a história de sua comunidade e por não saberem que estudam em uma escola do campo, necessitando assim de um ensino condizente com a sua realidade.

Por tudo isso, esse momento vivenciado no campo pelo pesquisador, bem como os sujeitos pesquisados, é muito importante porque possibilitam as condições necessárias para dar voz aos sujeitos e favorecer a coleta de informações. No entanto, é importante que o pesquisador esteja atento não só ao que verbalizam os sujeitos pesquisados, mas ter consciência de que há inúmeras formas de se expressar para dizer o que se pensa e sente.

### ***3.3 Instrumento de Coleta de Dados***

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, o momento de recolha e análise dos dados foi parte fundamental neste processo. Todavia, para isso ser possível, é necessário estabelecer os procedimentos e as técnicas para cumprir com o rigor que se confere a este tipo de pesquisa; a qual, foi realizada em duas escolas localizadas no campo, que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. Deste modo, foi priorizada a coleta de dados, por meio de entrevista semiestruturada, a qual possibilitou um contato e uma ampla aproximação entre o pesquisador e o sujeito a ser pesquisado.

Nesse sentido, segundo Fraser; Gondin (2004), a entrevista tem papel importante na recolha de informações pois “a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (Fraser; Gondin, 2004, p. 140).

Com isso, esse tipo de procedimento enriquece a pesquisa, por favorecer uma aproximação entre o pesquisador e o sujeito colaborador da pesquisa, visto que, no momento em que está entrevistando, consegue se aproximar da realidade investigada, o que oportuniza uma compreensão significativa sobre esta.

Na realização da pesquisa, optei e utilizei a entrevista semiestruturada, pois, compreende um roteiro pré-elaborado para a coleta de informações necessárias e relevantes para o trabalho investigativo. Desta forma, a entrevista semiestruturada envolve uma abordagem entre o pesquisador e o entrevistado, consistindo na coleta de informações com questões previamente elaboradas que orientam a realização da entrevista, permitindo maior flexibilidade no decorrer do questionário. Assim sendo, a entrevista semiestruturada segue um roteiro pré-elaborado, iniciando assim, um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado a partir de uma conversa com o intuito de aproximar as questões em estudo das percepções do sujeito acerca do que vem sendo investigado.

Desse modo, é necessário que o pesquisador, no momento da realização da entrevista, tenha bastante cuidado na forma que irá registrar as respostas dos sujeitos pesquisados, podendo, segundo Minayo (2011), “combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (Minayo, 2011, p.64). Permitindo, desta forma, ao pesquisador fazer outras indagações que não estão no roteiro, diante daquilo em que o entrevistado revela ou informa, enriquecendo ainda mais a pesquisa.

Para a realização das entrevistas, foram selecionadas quatro professoras de duas escolas do campo: uma que ensina na escola localizada no Tabuleiro do Araçá e três que ensinam na localizada no Alto da Lagoinha, nos turnos matutino e vespertino, ambos do município de Ubaíra - Bahia. Para realizar a pesquisa, foi feito um roteiro norteador, mas com a possibilidade de fazer outros questionamentos durante a realização das perguntas. As entrevistas foram realizadas individualmente, sendo gravadas e transcritas com exatidão, diante de tudo que foi falado.

Quanto ao período de aproximação com os sujeitos, inicialmente foi realizado uma conversa no mês de maio do ano de 2023, a fim de contextualizar o tema a ser pesquisado e a importância do mesmo para a realização do estudo. Assim, após a elaboração dos roteiros com perguntas pré-definidas, foi agendada as entrevistas em dias e locais sugeridos pelos participantes. As entrevistas foram realizadas no período de julho a agosto de 2023. Ao término das entrevistas, cada sujeito assinou a carta de cessão dando consentimento para a publicação dos depoimentos neste trabalho.

### ***3.4 Campo Empírico e Sujeitos da Pesquisa***

Para a realização desta pesquisa, o lócus escolhido foram duas escolas públicas, sendo a primeira localizada no Tabuleiro do Araçá e a segunda localizada no Alto da Lagoinha, ambos do Município de Ubaíra - Bahia. Nas referidas escolas, há turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período diurno. As referidas escolas atendem todas as crianças que moram nas proximidades, pois são as únicas escolas das pequenas comunidades.

Outro fator bastante relevante e que deve ser levado em consideração, é que a primeira escola, localizada no Tabuleiro do Araçá, é composta especificamente por crianças de várias idades, ou seja, uma classe multisseriada, contendo dezoito crianças de 2 a 9 anos de idade, pertencentes a uma classe socioeconômica baixa, o que remete a uma realidade que está ainda muito visível e próximo a nós. Já na segunda na escola pesquisada, localizada no Alto da Lagoinha, há turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Sendo as professoras das referidas turmas, o principal sujeito de estudo, consideramos relevante trazer uma breve abordagem acerca de sua formação, práticas pedagógicas e o modo como elas se reconhecem como professoras que lecionam em escolas do campo, o que faz toda a diferença nesse processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, por questões de procedimentos éticos, as professoras entrevistadas serão identificadas por Ana, Maria, Clara e Paula. Desta forma, a professora Ana tem 36 anos

de idade, ensina uma turma multisseriada, tem formação superior em Licenciatura em Pedagogia, atuando como professora a 8 anos. A professora Maria tem 56 anos de idade, tem formação em Magistério, atua em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e ensina na Escola do Campo há 30 anos. A professora Clara tem 42 anos de idade, trabalha há 23 anos na Educação do Campo, tem formação em Licenciatura em Pedagogia, especialização em Educação Infantil, Estudos Linguísticos e Literário e em Educação Especial e, no presente momento, trabalha na Educação Infantil, especificamente no grupo 5. Já a professora Paula, tem 27 anos de idade, tem formação em Licenciatura plena em Pedagogia, fez recentemente pós a distância em Alfabetização e Letramento, Educação Especial e AEE Premium, seguido da Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil e ensina uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS: NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES QUE LECIONAM NAS ESCOLAS DO CAMPO**

É imprescindível destacar que a formação de professores na Educação do Campo tem sido um tema amplamente discutido nos últimos anos, pois os coletivos de luta pela Educação do Campo têm se empenhado no sentido de construir políticas públicas de formação de professores para possibilitar aos professores a compreensão adequada do dia a dia, junto às comunidades rurais em seus processos e lutas. Nessa perspectiva, Arroyo; Fernandes (1999) reafirma a importância de formar educadores das próprias comunidades rurais, professores que possam ser capazes de compreender os processos as realidades dos sujeitos do campo, podendo se colocar junto as comunidades rurais em seus processos de lutas e resistência

Deste modo, é muito importante que através do processo de formação, os professores possam se organizar para colocar em prática levando em consideração as questões relacionadas com a vida da comunidade na qual está inserido.

Nessa linha de pensamento, foram formuladas dez perguntas, algumas sobre a formação e outras sobre a organização do trabalho pedagógico e sua prática pedagógica. O roteiro elaborado sobre a formação de Professores, apresentou questões como: A Formação Inicial e Continuada, as dificuldades, desafios e possibilidades para executar a proposta de um currículo em uma Escola do Campo, dentre outras perguntas que foram enfatizadas durante o momento das entrevistas.

Durante as entrevistas, as quatro professoras enfatizaram sobre suas concepções de formação desejada para o contexto das escolas do campo em que atuam, sobre sua formação, suas experiências e suas práticas pedagógicas, ou seja, elas são as principais personagens desta pesquisa.

As entrevistas para a pesquisa foram realizadas todas fora do local de trabalho das entrevistadas, pois as mesmas não se sentiram à vontade em responder ao questionário nas escolas em que atuam. A primeira entrevista foi realizada com a professora Ana<sup>1</sup>, em sua casa; a segunda foi a professora Maria<sup>2</sup>, que realizou a sua entrevista também em sua casa, no Alto da Lagoinha. Ambas entrevistas gravadas no celular, para serem transcritas posteriormente.

A terceira entrevista foi realizada com a professora Clara<sup>3</sup>, a qual não conseguimos realizar pessoalmente, pois, ela trabalha em duas regiões no Alto da Lagoinha, como também

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada em 31/07/2023.

<sup>2</sup> Entrevista realizada em 04/08/2023.

<sup>3</sup> Entrevista realizada em 08/08/2023.

na zona rural de Mutuípe – em uma outra escola do campo. Desta forma, a entrevistada optou por receber as perguntas pelo WhatsApp e, posteriormente, enviou suas respostas por áudios no WhatsApp. A quarta entrevista foi realizada com a professora Paula<sup>4</sup> em sua casa, após o expediente do trabalho e, assim como as duas primeiras entrevistas, foi gravada no celular para ser transcrita em seguida.

Desta forma, a pesquisa está organizada e pautada nas respostas das referidas professoras, nos dados recolhidos referentes à sua formação para atuar nas Escolas do Campo e sobre a organização do trabalho pedagógico. Algumas falas concedidas pelas professoras tiveram que ser recortadas, pois, foi necessário realizar reduções de forma consciente de alguns trechos que não foram correspondentes aos objetivos das perguntas. Sobre a formação acadêmica obtivemos as seguintes respostas:

*Fiz Licenciatura em Pedagogia especialização em educação infantil, anos depois fiz Estudos Linguísticos e Literário e em Educação especial. (Clara, 2023).*

*Eu sou formada apenas no antigo Magistério. Não consegui fazer nenhum outro curso de aperfeiçoamento na área da Educação do Campo. (Maria, 2023).*

*Fiz o antigo magistério. [...] A formação continuada para o ensino do campo considero indispensável, pois na graduação não é uma formação que nos prepara para atuarmos nesses espaços (Ana, 2023).*

*Minha formação acadêmica é Licenciatura plena em Pedagogia. Atualmente fiz pós a distância em Alfabetização e Letramento, Educação Especial e AEE Premium, seguido da Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil. (Paula, 2023).*

A partir das falas das entrevistadas, podemos perceber que nenhuma das professoras tiveram uma formação continuada para ensinar nas Escolas do Campo, mas a professora Ana (2023) compreende que é importante para um educador que atua nas escolas ter uma formação continuada para atuar na educação do campo, pois a Licenciatura em Pedagogia não proporciona nenhum estágio direcionado para essa área.

Nessa linha de pensamento, Souza (2008) afirma que: “[...] embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do campo” (Souza, 2008, p.1099).

Desta forma, é fundamental que os educadores da Educação infantil e dos anos iniciais que lecionam nas escolas do campo tenham conhecimento de que é responsabilidade do gestor,

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada em 22/08/2023.



ou seja, das secretarias de educação ofertar conteúdos como também, formação continuada voltados para a educação do campo.

Quando perguntado a professora Paula (2023) se ela gosta de trabalhar com a Educação do Campo, obtive a seguinte resposta:

*Sim, bastante. Na verdade, quando eu fiz a faculdade de pedagogia, eu fiz pensando em voltar para o campo, porque assim toda a minha inspiração, na verdade em querer ser professora veio dos professores do campo, e da forma que esses professores trabalhavam com a gente em sala de aula, onde eu me sentia uma pessoa valorizada, porque infelizmente a gente ver algumas escolas do campo que não valorizam tanto os estudantes e acabam que esses estudantes quando chegam a ter que ir para a cidade, por exemplo, para fazer o ensino médio ou até mesmo fazer uma universidade ou faculdade da vida, acabam se frustrando por não se achar naquele local, se achar inferior. Então sim, gostei e gosto e pretendo na verdade continuar trabalhando em Escolas do Campo, pois é uma realidade minha, já que eu sempre morei no campo, fui para a cidade apenas para fazer a faculdade e ai agora voltei novamente e atuo na Escola do Campo. (Paula, 2023).*

No decorrer da fala da professora, podemos perceber de onde veio a sua inspiração para se tornar uma professora: veio do amor e compromisso que a sua professora tinha ao ensinar. É fundamental esse ensinar, esse olhar diferenciado nos anos iniciais nas Escolas do Campo, conforme Arroyo; Fernandes (1999) vem trazendo em uma das suas falas, que tivera vivenciado em uma Escola do Campo:

*Lembro-me de um professor que me falou o seguinte: “Arroyo, pela primeira vez na escola, antes de me mostrar o livro que todo ano mostrava – o livro vai ser este! – Eu olhei para meus alunos e vi que cada um tinha um rosto diferente. E me perguntei: quem são esses alunos, com o qual vou conviver durante 200 dias por ano? Este olhar tem que ser recuperado na educação. (Arroyo; Fernandes, 1999, p.20)*

Diante da fala da professora Paula (2023) e de Arroyo; Fernandes (1999), pode-se pensar no olhar que a professora que ensina na Escola do Campo tem que ter na sala de aula, pois ela, tendo esse olhar diferenciado com seus alunos, fará toda diferença na realidade e nas suas múltiplas especificidades.

No decorrer das entrevistas, foi perguntado para as professoras, se o currículo e a proposta pedagógica, elaborados para a Educação do Campo, dialogam com a realidade dos alunos e da comunidade, obtive as seguintes respostas de duas das professoras entrevistadas:

*Não. Temos atualmente discussões e até livros didáticos com o olhar voltado para um ensino que contemple a realidade dos alunos, no entanto, ainda é necessário práticas que envolva alunos e comunidade em prol de uma educação que sensibilize percebem o poder do campo e a potência de uma educação desenvolvida nesses espaços. Se não assim, há muito que se pensar, elaborar e colocar em prática uma educação para o campo. (Ana, 2023).*

*[...]o currículo em relação a educação do campo, eu vejo assim pelo menos na pedagogia, área que sou formada, eu senti sim, hoje na prática senti sim essa necessidade de ter uma ampliação melhor durante o curso sobre a escola do campo, porque nós quando nos formamos como pedagogos, nós somos sujeitos a trabalhar sim em escolas do campo e não só em escolas de zonas urbanas, e assim, na teoria o currículo para a educação do campo é algo muito lindo, né, trabalhar ali com aqueles alunos de tal forma, trabalhar com a realidade, do espaço do local que a criança está inserida e fazer esse diálogo entre local e ensino, porém quando a gente vai na prática isso é muito complicado porque assim, a gente trabalha sim, a escola onde eu trabalho, a gente tem esse planejamento de tentar o máximo possível trazer essa realidade dos alunos para sala de aula, e aí, a gente faz o planejamento, sobre coisas do dia a dia, trabalha plantações locais, coisas do tipo, porém quando a gente vai por exemplo, para um livro didático a gente sente essa falta de um livro que traga aspectos do campo que mostre para esses alunos a importância do campo, o quanto o local pode ser valorizado, o quanto a agricultura familiar é importante, a gente não vê essas coisas, o mesmo livro que é trabalhado por exemplo, na sede que é na cidade é trabalhado no campo e aí muitas vezes traz coisas de realidade que nem é do aluno. E aí acaba sim, complicando um pouco essa questão de tentar trazer um currículo que está lá na teoria para a prática. (Paula, 2023).*

Fica evidente nas falas das professoras, que embora trabalhem problematizando as múltiplas realidades de seus alunos, os materiais que são destinados para esses estudantes não condizem com suas realidades. Nessa perspectiva, a autora Souza (2008) relata que “os professores dão relevância aos aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares, embora o livro didático seja o instrumento central no trato dos conteúdos” (Souza, 2008, p. 1100). Ou seja, os livros didáticos que os professores utilizam na sala de aula não são apropriados para a Educação do Campo, trazendo sempre aspectos para as escolas urbanizadas, fazendo com que os alunos, não se sintam representados e, desta forma, acaba desmotivando e frustrando, por estarem inseridos em uma escola que não demonstra o que está sendo exposto nos livros.

Além desses dois relatos das professoras Ana e Paula (2023), a professora Maria (2023) traz um pouco sobre as suas metodologias para ensinar na escola do campo e de seu pensamento pedagógico, mesmo não tendo cursos de formação continuada, ela relata que:

*A aula do campo tem sido descrita como uma forma de levar os alunos aos ambientes naturais objetivando perceber e conhecer a natureza por meio de diversos recursos presentes no seu dia a dia, ou seja, no seu cotidiano. É desta forma que tento trabalhar na sala de aula com meus alunos, tentando relacionar as suas experiências no campo com as atividades em sala, fazendo eles entender a importância de pertencer nesse meio. (Maria, 2023).*

Complementando a fala da entrevistada acima, Souza (2008, p. 1101) enfatiza que “[...] os conteúdos são elaborados a partir da realidade dos alunos, da comunidade”. Durante a fala da professora Maria (2023), fica evidente esse olhar diferenciado e a preocupação no ensino e

na aprendizagem de seus alunos, para fazê-los entender em qual escola e em qual meio estão inseridos. Percebe-se ainda que apesar de não ter uma formação continuada e de possuir muita dificuldade no planejamento das aulas, as professoras buscam diversificar suas metodologias para tentar atender as especificidades de uma Escola do Campo.

Já ao perguntar as professoras sobre os desafios que elas enfrentam para executar a proposta de um currículo em uma Escola do Campo, elas relataram que:

*Não há um pensamento político, nem pedagógico para o campo a se perceber pela estrutura física da escola. Não temos quadra de esportes, não tem tecnologias, bibliotecas, brinquedotecas, entre outras coisas básicas que contempla as escolas da cidade e não do campo. (Ana, 2023)*

*Para mim o maior desafio é a falta de acesso a informações, pois na zona rural os recursos tecnológicos não são de boa qualidade. (Maria, 2023).*

Fica evidente nas falas das professoras que, além dessas escolas não possuírem livros apropriados e condizentes com as realidades e especificidades do campo, as escolas não possuem uma estrutura apropriada para receber esses alunos, ou seja, é notório o descaso com esses alunos e com as próprias escolas. Nessa perspectiva, foram perguntadas sobre as possibilidades ao pensar em um currículo voltado para uma Escola do Campo, já que os alunos precisam entender de onde eles vieram e se sentirem valorizados por pertencerem a esse ambiente. Ao responder essa pergunta, a professora Paula (2023) relata que:

*[...]a possibilidade é realmente tentar trazer o máximo possível do que aquele aluno vive, se o pai daquele aluno vive do cacau, trazer quando estiver trabalhando agricultura por exemplo, os benefícios do cacau, o que o cacau pode produzir, como é feito a produção do chocolate, que é feito do cacau, e algumas crianças as vezes nem sabe disso, trazer comidas típicas do lugar principalmente em datas comemorativas por exemplo, está trazendo alimentos onde esses alunos consigam trazer de casa mesmo, porque vai ter na plantação do pai o amendoim, um milho, ao invés de está pedindo coisas que será mais complicado para o aluno que ele vai ter que comprar, porque isso ai acaba na verdade desvalorizando o campo, porque não trazer para o encerramento escolar junino por exemplo uma comida que o aluno conseguiria em casa e trazer uma que ele vai ter que comprar em um mercado que as vezes não tem nada a ver com a realidade dele. Então essas são as possibilidades, não é dizer também que tudo que vem para a escola do campo não é adaptável, porque assim, muitas coisas a gente consegue adaptar, mas também temos essas possibilidades de estar tendo essa melhoria, se por exemplo, viesse um livro diferenciado um livro extra, não é que não mudasse o currículo, há vai vir um tal livro para o município pronto, que viesse, mas que pensasse em vir um livro extra por exemplo de projetos alguma coisa relacionada, onde a gente pudesse trabalhar aquele livro durante o ano com o aluno em coisas que a gente conseguiria trabalhar de acordo com o dia a dia, com a realidade do aluno, isso seria muito significativo. (Paula, 2023).*

Na fala da professora Paula (2023), fica evidente a sua preocupação e incômodo ao não possuir materiais para trabalhar na sala de aula com os seus alunos, mesmo adaptando o

currículo e as metodologias voltadas para as especificidades do campo, a entrevistada sente a necessidade de uma infraestrutura apropriada nessas escolas. Nessa perspectiva, Souza (2008) enfatiza que “[...] o grande desafio está na formação de professores e nas condições infraestruturais das escolas do campo” (Souza, 2008, p. 1103). Com isso, podemos refletir que o grande desafio dos professores que ensinam nos anos iniciais nas Escolas do Campo, vai muito além do currículo e da metodologia apropriados para suas especificidades.

Quando perguntado às professoras se elas sentem necessidade de ter formação continuada na área de educação do campo, para trabalharem com os temas que discorrem em sua prática pedagógica, a resposta foi unânime e todas disseram que é importante se pensar em uma educação continuada e um curso específico para os anos iniciais na Educação do Campo. Nesse quesito, a professora Clara (2023) respondeu da seguinte forma:

*Sim. Formação é sempre bom, apesar de nós educadores vivermos sempre mergulhados em estudos e pesquisas em prol do aperfeiçoamento do nosso desempenho pedagógico. Os momentos de formação irá sim enriquecer o nosso potencial através dos conhecimentos adquiridos. (Clara, 2023).*

A professora Clara (2023) ressalta que mesmo não tendo um tempo para realização de um curso especializado para a Educação do Campo, a mesma, realiza muitas pesquisas para buscar aperfeiçoar e diferenciar as suas aulas, já que ao trabalhar com crianças pequenas, requer uma metodologia diversificada, pois as crianças perdem a concentração e o interesse com muita facilidade. Dando sequência, as professoras Ana e Paula (2023) complementam:

*Uma formação continuada para o ensino do campo considero indispensável, pois na graduação não é uma formação que nos prepara para atuarmos nesses espaços. Não há um trabalho específico. Por exemplo, nem estágio no campo faz parte do currículo, assim, dificulta ao profissional um trabalho que de fato reforce as potências que temos no campo e prepare eles para estarem nesses espaços, tenham orgulho e defenda-o. (Ana, 2023).*

*É, não sei no curso educação do campo específico, mas no curso de pedagogia eu sei que a gente deveria pelo menos ter mais estágios e que pelo menos esses estágios estivessem escolas voltadas para o campo que é um grande desafio, porque no meu caso, por exemplo fiz estágio, todos os meus estágios foram em escolas urbanas, dentro da cidade eu nunca tinha tido contato com um estudante do campo, sabia da realidade porque eu sou oriunda de escola do campo, mas como professora eu até então nunca tinha atuado, então creio que sim, é muito importante ter essa ampliação do currículo para você saber lidar com algumas situações, por exemplo que ocorrem durante o ano e você as vezes tem que realmente chegar em casa estudar ver o que fazer, porque a gente não ver isso na nossa formação e acaba sendo algo que prejudica nós como professores porque tem coisas que a gente necessita ter o contato de ver[...] (Paula, 2023).*

Desta forma, as professoras compreendem que é necessário e indispensável haver uma reflexão da teoria nos cursos de Licenciatura, sobretudo nos cursos de Pedagogia, pois é evidente que o professor quando adentra em uma Escola do Campo, se depara com uma realidade totalmente diferente das ofertadas nos estágios na educação infantil e anos iniciais, ou seja, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, são ofertados estágios apenas em escolas urbanas. Para compreendermos melhor a respeito desse aspecto, Souza (2008) nos explica que:

[...] Percebe-se a importância que a formação continuada de professores e de educadores poderia exercer para aqueles que atuam no campo, pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares. (Souza, 2008, p.1101).

Ou seja, diante das falas das professoras entrevistadas e de Souza (2008), é notório que esses professores não tiveram nos cursos de licenciatura, disciplinas e nem estágios que lhes proporcionassem a experiência de compreender o contexto das escolas do campo e, diante da sala de aula, esse momento e experiência seria de fundamental importância para os professores se sentirem mais preparados para as diversas situações que perpassam diariamente o cotidiano das Escolas do Campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa buscou compreender a formação necessária, e principalmente os desafios que os professores que lecionam na Educação Infantil nas Escolas do Campo enfrentam, pois, os professores que atuam na Educação do Campo precisam reconhecer o lugar onde estão inseridos, como também devem entender as relações socioculturais que fazem parte de cada lugar. Desta forma, ao pensarmos na perspectiva da Educação do Campo, leva-nos a refletir sobre um novo sentido da escola, que não vise apenas o caráter formativo dos estudantes e sim que leve os estudantes a refletirem sobre a importância de se reconhecerem como pertencente a essa história de luta, resistência e militância.

Com base na análise das entrevistas, realizada com as professoras dos anos iniciais nas Escolas do Campo, foi possível refletir, sobre a complexidade na formação tanto inicial, como também continuada dos professores que atuam nessas escolas, já que as professoras compreendem que os cursos de Licenciatura, sobretudo o curso de Pedagogia, não lhe garantiram subsídios necessários para compreenderem a complexidade e o contexto das escolas do campo, pois as mesmas, durante os estágios nos cursos de licenciatura, só tiveram estágios em escolas urbanas.

No decorrer das entrevistas, pudemos perceber que os desafios enfrentados pelas professoras vão muito além do currículo e da metodologia apropriada para as especificidades de uma escola do campo. Além desse grande desafio, que é uma formação continuada específica para os anos iniciais nas escolas do campo, as escolas não oferecem uma infraestrutura apropriada para esses alunos, os livros didáticos e os materiais ofertados não condizem com a realidade e especificidades do campo.

Nessa perspectiva, pode-se concluir que é necessário haver mais propostas e práticas de formação que contextualizem a realidade das escolas do campo e das crianças do campo, pois é evidente que a formação voltada para o professor do campo é de grande importância para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes do campo e, desse modo, é necessário que haja professores que entendam as especificidades e a diversidade do campo, dialogando e integrando os conteúdos escolares com os conteúdos históricos e culturais da comunidade a qual a escola e os estudantes fazem parte.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **A formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas das dinâmicas sociais e da legislação do magistério.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 103-117, set.2011.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.40.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo/Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes.** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n°.2.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** *Revista HistedBR on-line*, Campinas, n° 42, p. 94-112, jun. 2011

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de educação, Universidade do Minho Braga, Portugal. Ano 2003/ vol.16, número 002, pp.221-236.

**Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 5 de novembro de 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação.**

Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **FAEEDBA– Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v, 22, n 40, julho/dez.

2013. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075655/mod\\_resource/content/1/GL4%20O%20que%20%C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075655/mod_resource/content/1/GL4%20O%20que%20%C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso.pdf). Acesso em 15 de Julho de 2019.

FRASER, Márcia Tourinho; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto**

**negociado. Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Paidéia, vol. 14, num.28,

Agosto 2004, pp. 139-152. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3054/305425354004.pdf>. Acesso em: 02 de Junho de 2023.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ.*

*Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=992>. Acesso em: 02 de Junho de 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **A formação dos profissionais da educação:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Mimeo. 1998.

**Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação

Nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legislacao\\_tecnico\\_lei4024.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legislacao_tecnico_lei4024.pdf). Acesso em: 01 de novembro de 2021.

**Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível

em: [http://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/08\\_LEI\\_5692\\_1971.pdf](http://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/08_LEI_5692_1971.pdf). Acesso em: 01 de novembro 2021.

**Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da educação Nacional.

Disponível em: [https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_9394\\_20121996.pdf](https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_9394_20121996.pdf).

Acesso em: 01 de novembro de 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas.

São Paulo: EPU, 1986.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta.** Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis- RG. Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação Interação e Descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012b.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220– 53, jun./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do campo. N: Em Aberto, Brasília,v.24, n.85, p. 17-31, abr.2011.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de Professores que atuam em classes multisseriadas as Escolas do Campo: Que Princípios? Que Diretrizes? Que Epistemologia.** Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-EPENN. Natal/RN, 2014, p. 1-15. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/7/7/5/775d33a502f54b82c74d653005e8191fedbb5d1f801f30e95ce24cb86a71c8d2/BR-CMV-EPT-DNNE-099.pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências / Boaventura de Sousa Santos. — 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em:

<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso: em 04 de novembro de 2021.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção Científica. *Educação & Sociedade*, vol. 29, núm. 105, septiembre-diciembre, 2008, p. 1089-1111. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

VERDÉRIO, Alex. **A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos Processos Formativos que a sustentam**: uma análise acerca do Curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Curitiba – PR, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Nome
2. Idade.
3. Formação acadêmica.
4. Há quantos anos trabalha com educação?
5. Há quanto tempo trabalha na Educação do Campo?
6. Gosta de trabalhar com a Educação do Campo?
7. Como foi seu percurso até chegar à Educação do Campo?
8. Diante da sua prática na sala de aula e tempo de experiência com a educação, o currículo e a proposta pedagógica, elaborados para a Educação do Campo dialogam com a realidade dos alunos e da comunidade? Se não, o que precisa melhorar?
9. Quais os desafios enfrentados para executar a proposta de um currículo (em uma escola do campo)? E quais as possibilidades?
10. Você sente necessidade de ter formação continuada na área de Educação do Campo para trabalhar com os temas que discorre em sua prática pedagógica?