



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

SUELI SANTOS DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA ZONA URBANA
SOBRE A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA-
BA**

**AMARGOSA-BA
2018**

SUELI SANTOS DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA ZONA URBANA SOBRE A
DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA-BA**

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

Orientador: Prof. Me. Carlos Adriano da Silva Oliveira

AMARGOSA-BA
2018

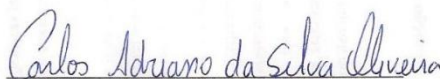
**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA ZONA URBANA SOBRE A
DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA-BA**

SUELI SANTOS DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 28 de Março de 2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira
CFP/UFRB - SIAPE: 1193039

CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA

MESTRE EM EDUCAÇÃO – PPGE/UEFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB

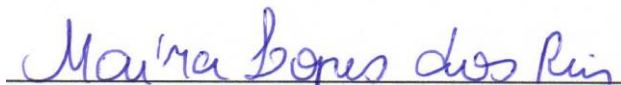
ORIENTADOR



MARIANA MARTINS DE MEIRELES

MESTRE EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC/UNEB.

PARECERISTA



MAÍRA LOPES DOS REIS

MESTRA EM GEOGRAFIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (CFP/UFRB)

PARECERISTA

*Dedico esta monografia a Deus,
à minha família e meu esposo.*

AGRADECIMENTOS

Refletir sobre esta dedicatória e este agradecimento monográfico é refletir sobre os momentos de angústia, desde o momento da escolha do tema, assim como o da escrita. Bem, entre altos e baixos, alcancei meus objetivos e é por isso mesmo que venho agradecer a todos.

Agradeço primeiramente a Deus, à minha mãe e meu pai, às minhas irmãs por terem me incentivado. Em especial, a duas pessoas que para mim são mais que especiais: primeiro meu esposo José, que sempre me apoiou nos momentos difíceis, sendo tanto na minha vida pessoal como na vida acadêmica para que eu não desistisse dos meus sonhos; e em segundo lugar, minha amiga irmã Márcia dos Santos, que serviu como alicerce, não permitindo que eu desistisse da vida acadêmica. E a eles só tenho agradecer hoje, e sempre que contribuíram para que eu pudesse adquirir novos conhecimentos.

Em relação a pessoas que não posso deixar de mencionar na minha trajetória acadêmica - que, de certa forma, contribuíram também para que eu alcançasse meu objetivo de vida -, cito alguns professores (as), como Lizandra Silva, Erika Bastos; professoras que me apoiaram e que sempre estavam dispostas a me ajudar tirando minhas dúvidas nos momentos difíceis da escrita. Então, a elas só tenho a agradecer.

Falando agora de pessoas que estiveram ao meu lado nos momentos difíceis, não poderia deixar de citar minhas amigas e colegas de classe que são: Márcia Santana, Andréia Barbosa, Márcia Melo, Zélia Ribeiro, Zaniela Guedes, Magnólia Peixoto, Fernanda Almeida, Elinalva Miranda, Monica Almeida, Maria Celia Orrico, e todos(as) que contribuíram para que eu alcançasse o meu sonho.

Além de todos citados aqui, ainda cito alguém que me auxiliou e acreditou em minha escrita e em meu potencial, fazendo com que eu não desistisse do meu objetivo, mesmo com os obstáculos que não deixam de existir; esta pessoa é o meu orientador Carlos Adriano da Silva Oliveira, que permitiu a mim novos conhecimentos como um novo horizonte.

Quem planta sabe o que colhe...
(Frase do meu digníssimo orientador)

RESUMO

A presente monografia apresenta uma discussão sobre “As Representações de Professores/as da Zona Urbana sobre a Docência nas Escolas do Campo em Amargosa-BA”. Para tanto, objetivamos: (a) refletir acerca das representações de professores/as residentes na zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em uma comunidade do município de Amargosa-BA; (b) debater princípios da Educação do Campo, considerando sua história e seu desenvolvimento no cenário contemporâneo; (c) problematizar a formação de professores/as para atuação nas escolas do campo a partir de pressupostos e documentos que debatem sobre os princípios da Educação do Campo. No que se refere aos aportes teóricos, este trabalho esteve ancorado nos estudos de Arroyo (2005), Caldart (2012), Molina (2004), Fernandes (1999), dentre outros. Também utilizamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Amargosa. Em se tratando de um processo de globalização, dialogamos com Santos (2008). Já em relação ao estudo das representações, apresentamos alguns dos principais teóricos como: Moscovici (1981) e Sá Andrade (1993), como também Nildo Viana (2008); dentre outros autores que pesquisam e teorizam sobre a Educação do Campo, assim como o estudo das representações. Portanto, optamos por trabalhar com a pesquisa qualitativa, levando em conta que esta abordagem abrange melhor nosso objeto de estudo. Como instrumentos de recolha de informações, utilizamos questionário e entrevista semiestruturada. Em notas conclusivas, o presente trabalho nos possibilitou um olhar crítico de como a Educação do Campo sofreu e sofre para continuar existindo perante o Município e o Estado. As representações das professoras chamam atenção para a necessidade de repensar ações e refletir que tipo de formação cabe a este professor/a que irá ensinar nas instâncias do campo. Chamam a atenção também sobre a falta de condições materiais, espaços de lazer adequados, plano de aula e currículos condizentes com a realidade de vida alunos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Representação de Professores. Escolas do Campo.

OLIVEIRA, Sueli Santos de. **Representaciones de profesores / as de la zona urbana sobre la docencia en las escuelas en el campo en Amargosa-BA.** Trabajo de Conclusión de Curso (Monografía) - Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Amargosa, 2018.

RESUMEN

La presente monografía presenta una discusión sobre las representaciones de profesores / as de la zona urbana sobre la docencia en las escuelas en el campo en Amargosa-BA. Para ello, objetivamos: reflexionar acerca de las representaciones de profesores / as residentes en la zona urbana sobre la docencia en las escuelas en el campo en una comunidad del municipio de Amargosa-BA. En lo que se refiere a los aportes teóricos, este trabajo estuvo anclado en los estudios de Arroyo (2005), Caldart (2012), Molina (2004), Fernandes (1999), entre otros. También utilizó las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (Doebec nº 1 y nº 2, de 2002 y 2008 respectivamente), expedidas por la Cámara de Educación Básica (CEB), del Consejo Nacional de Educación (CNE); el decreto nº 7.352, de 2010, que dispone sobre la Política Nacional de Educación del Campo y sobre el Programa nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) y el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de Licenciatura en Educación del Campo - Ciencias Agrarias de la Educación Universidad Federal de Recôncavo de Bahía, campus Amargosa. En lo que se refiere a un proceso de globalización, dialogaremos con Santos (2008). En lo que se refiere al estudio de las representaciones, presentaremos algunos de los principales teóricos como: Moscovici (1981) y Sá Andrade (1993), como también Nildo Viana (2008). Entre otros autores que investiga y teorizan sobre la Educación del Campo, así como el estudio de las representaciones. Por lo tanto, optamos por trabajar con la investigación cualitativa, en la comprensión que este enfoque cubre mejor nuestro objeto de estudio. Como instrumentos de recogida de información se utilizó un cuestionario y una entrevista semiestructurada. En notas conclusivas, el presente trabajo nos ha posibilitado una mirada crítica de cómo la educación del campo es desafiada a continuar existiendo. Las representaciones de las profesoras llaman la atención a la necesidad de repensar acciones y reflexionar qué tipo de formación corresponde a este profesor / a que enseñará en las instancias del campo, como también, problematizar la falta de condiciones objetivas / materiales, espacios de ocio adecuados, plan de clase y currículos que concuerdan con la realidad de vida alumnos del campo.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo; Representación de Profesores; Escuelas en el / del Campo.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 01 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DA REDE MUNICIPAL.....	34
QUADRO 02 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	35
TABELA 01 - PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE URBANO/RURAL (BRASIL, 2010).....	45
QUADRO 03: SÍNTESE DE PALAVRAS DESTACADAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	49

LISTA DE SIGLAS

(CEB) - Câmara de Educação Básica

(CNE) - Conselho Nacional de Educação

(EBDA) - Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário

(EJA) - Educação de Jovens e Adultos

(ENERA) - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

(IBGE) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(INEP) - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira

(MEC) - Ministério da Educação

(PNAD) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

(PPC) - Projeto Pedagógico do Curso

(PROCAMPO) - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

(PRONERA) - Programa nacional de Educação na Reforma Agrária

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: ALGUMAS INQUIETAÇÕES	133
2. CAMINHOS DA PESQUISA	221
2.1 Paradigma científico e abordagem qualitativa	221
2.2 O estudo de caso como tipo de pesquisa	244
2.3 O campo da pesquisa	331
2.4 Os sujeitos da pesquisa	333
2.5 Análise de dados	366
3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	388
4. ESCOLA DO CAMPO, LUTA E RESISTÊNCIA: RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS COLETADOS	488
4.1 O que dizem as professoras na entrevista?	51
5. CONSIDERAÇÕES	622
REFERÊNCIAS	655
APÊNDICES	688
I - Termo de consentimento livre esclarecimento	688
II - Questionário da pesquisa	70
III - Roteiro da entrevista	733

1. INTRODUÇÃO: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, intitulado **Representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa-BA**, tem como principal objetivo analisar as representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em uma comunidade rural do município de Amargosa-BA.

Algumas inquietações nos motivaram a tratar sobre o tema das representações sociais de professores/as e as escolas do campo, dentre elas, destacamos o fato de termos cursado a disciplina optativa Educação do Campo¹, realizada no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Os debates da disciplina foram cruciais para fomentarmos o desejo de pesquisa, especialmente por percebermos que a formação dos professores das escolas do campo ainda não é pensada como deveria, uma formação organizada *com* os sujeitos do campo, e não *para* eles.

Nessa produção, entendemos escola do campo em acordo com o decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, em seu § 1º, ponto II, define escola do campo como: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Dessa forma, em diálogo com a Legislação Presidencial da República com o decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 a Educação do Campo configura-se como responsabilidade dos entes federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento, execução, tendo como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

A vida educacional de um indivíduo dá-se a partir de suas convivências, sejam no ambiente escolar ou não. Pensando em específico a educação do campo, consideramos que o ensino deve ser ampliado e qualificado, sendo também contextualizada a realidade das populações do campo. Destacamos ser importante que todos os sujeitos do campo possam

¹ O componente curricular Educação do Campo foi uma disciplina optativa ministrada pela professora Msc. Maíra Lopes dos Reis, no semestre 2014.1. Nesse período, estávamos cursando o 2º semestre. Esse componente contribuiu para nossa formação, despertando o interesse em pesquisar sobre as representações sociais, permitindo uma aprendizagem satisfatória e discussões sobre variáveis temas como: Reforma Agrária, Movimento dos Trabalhadores Rurais e formação de professores/as para atuar na Educação do Campo.

estar inseridos na escola. Para isso acontecer, é vital o desenvolvimento de melhorias para que essas ações venham surtir efeito em relação à política de Educação do Campo.

Pensando no cenário global, Milton Santos, em seu livro *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*, ressalta o mundo como tal nos fazem crer como um mundo justo, onde todos têm um sistema de educação igualitário, saúde de qualidade, moradias para todos, melhores condições de trabalhos. No entanto, a sociedade e o sistema capitalista nos mostram uma outra visão deste mundo tão perfeito, quando se sabe que são situações que vão além do nosso ponto de vista. Assim, o autor afirma que:

A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos. Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas (SANTOS, 2008, p.9).

Esta máquina refere-se às novas tecnologias e às ciências que são desenvolvidas pelo homem para dar suporte, principalmente, a um grupo reduzido de pessoas que compõem a sociedade. Um poder hegemônico que veicula um pensamento único; esta é uma das ações que permite o avanço do crescimento do capitalismo, reduzindo a chance das classes populares e dos povos do campo terem uma qualidade de vida melhor.

É assim que esta globalização é passada para nós, com acontecimentos reais, algo perfeito. Porém, vivemos em um mundo onde não percebemos estas melhorias igualmente para todos. Estas melhorias são apenas para poucos. Dizemos ainda que a sociedade em que vivemos só nos permite ver e ter o que convém, passando a omitir o fato da verdade como algo perfeito.

Milton Santos vem dizer que, nesse mundo como nos fazem crer, considera-se como se o mundo houvesse tornado, para todos, a possibilidade de tudo ao alcance da mão. Um mercado avassalador, dito global, é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta, quando, na verdade, as desigualdades que geram exclusão em níveis locais são aprofundadas (SANTOS, 2008).

Esta citação remete-se a necessidade de observar que o mundo está longe de ser um mundo melhor enquanto as desigualdades entre as pessoas prevalecer. Nesta conjuntura de visão de mundo, é necessário refletir o modelo de produção em que esta situação ocorre, pois isso é necessário para compararmos as mudanças ocorridas devido ao crescimento do capitalismo, às injustiças e desigualdades entre as pessoas por causa da condição de vida de cada um. É neste contexto que Milton Santos destaca a globalização como perversa, a

perversidade sistemática que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas (SANTOS, 2008).

A perversidade capitalista, que amplia a forma desigual e o modelo de ações hegemônicas, distribui práticas escolares diferentes para sujeitos urbanos e do campo, sendo que a conformação urbana é valorizada como a *civilização* em contraponto a suposta imagem de *atraso* do contexto do campo.

Esta controversa lógica pode ser provocada através da história de vida do sujeito do campo, pois, considerando o momento histórico, podemos refletir a importância das atuais conquistas sociais para que os povos do campo fossem reconhecidos como tal e que, além da sua valorização, lutam cotidianamente por direitos. E pela demanda do contexto social lutam por novos conhecimentos (formação).

Salientamos que, em diálogo com Roseli Caldart (2011), a Educação do Campo está sendo entendida nesta obra como um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem. Para tanto, trataremos, em capítulos posteriores, do debate mais amplo de princípios que norteiam a Educação do Campo partindo da formação de professores/as para atuação nesse contexto, evidenciando sua dinâmica histórica de lutas, conquistas e desafios.

Conforme abordagem cabe um destaque a educação “do” e “no” campo. A investigação ocorreu em uma escola localizada “no” campo. Como afirmamos, discutiremos os princípios de uma educação “do” campo, enquanto uma concepção que devemos construir². Princípios de uma educação que compreenda a questão agrária que envolve a relação campo e cidade, contextualizada a partir do lugar, que possam contribuir com a produção da identidade valorizada do camponês. Diante desse contexto, o camponês deve lutar por uma formação do sujeito em uma lógica multifacetada, e possa compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas complexas dinâmicas sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital.

Nesse contexto, afirmamos a importância em abordar a questão das *representações sociais*. As aproximações com o conceito nesta monografia deve-se pesar a imagens e produções coletivas, em evidência a visão de mundo dos sujeitos, seus conhecimentos adquiridos através de suas vivências cotidianas, seja formal ou informalmente. O estudo das

² Passamos a utilizar a descrição “no/do” campo em alguns recortes do texto compreendendo que a pesquisa ocorreu em uma escola “no” campo, e que política e conceitualmente precisamos construir a escola e educação “do” campo.

representações sociais problematiza o desafio de tornar algo não familiar em algo familiar (MOSCOVICI, 2007), estas definições se devem, por compreendermos que o sujeito é construído e não predeterminado, ou seja, ele elabora, reelabora e altera os significados das coisas com as quais interage no ambiente social.

Em diálogo com a pesquisa, afirmamos que diversos estudos tratam da formação de professores/as. A preocupação com os processos de educação de qualidade permeia uma realidade de contradições que reproduz uma formação incompleta e a precarização em diversos níveis e modalidades. Em suma, destacamos que a formação de professores/as precisa ser pensada com mais rigor e coerência, de forma que os métodos e procedimentos utilizados sejam propícios à formação humana em seus diversos espaços e dimensões.

Pensando nessa formação Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise. Ou seja, é o professor se permitir conhecer a realidade do aluno e o espaço em que ele está inserido, para que assim possa familiarizar-se com seu local de trabalho, tendo assim uma relação de identificação e compromisso na construção de sua prática.

Destacamos a preocupação dessa identificação e compromisso nas práticas de docentes oriundos da zona urbana que passam a trabalhar em escolas localizadas em espaços rurais. Posto isto, esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Dr. Armando da Silva Libório, tendo autorização da Secretaria Municipal de Educação para utilização do nome verídico da instituição escolar. Desse modo, a pesquisa foi realizada com professores/a da escola citada. As demais inquietações se deram por ter sido uma escola onde estudei³.

Passei a refletir sobre a condição de professores/as residentes na cidade, em especial o fato da formação voltada para atuar com alunos da cidade. Porém, os professores ministravam aulas na escola do campo.

Por ter morado e estudado nesta comunidade, sempre vi a escola desta comunidade com um olhar diferenciado, pois ainda nas séries iniciais tudo que aprendia me fazia achar que era o suficiente para minha formação pessoal. Com o passar do tempo, meus pais mudaram para outra comunidade vizinha - que também tinha escola-, mais nem eu e meus irmãos nunca quiséramos sair daquela escola, onde até então só tínhamos vivido momentos bons.

Apesar da escola ficar distante da minha casa, andávamos cerca de três quilômetros, gastando cerca de 20 minutos para chegarmos a ela. Não havia transporte para transitar até a

³ Em alguns instantes da escrita usarei o verbo em primeira pessoa do singular por ser algo que vivenciei.

escola, pois o transporte era limitado para levar professores/as que vinham da cidade para dar aula na comunidade das Três Lagoas. Esse trajeto acabou tornando-se uma rotina. Todos os dias percorríamos os mesmos caminhos para nos alfabetizar. Foi um período difícil também por causa da chuva, que nos impedia de fazer a travessia até a escola. Quando chovia era impossível passarmos a pé na estrada por causa da lama. Vivi essa situação por volta dos anos de 1994 a 1998, quando estudei alfabetização, 1º série e a 2º série do Ensino Fundamental I. Já a 3ª e 4ª série, cursamos em outra escola que ficava próximo de nossa casa na Mata das Covas no ano de 2000 a 2001, retornei a comunidade das Três Lagoas cursando a 4ª série no ano de 2002 por ter perdido de ano.

Mesmo com essa e outras dificuldades vividas por mim e meus irmãos, conseguimos concluir o Ensino Médio. Hoje estou na Universidade, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Contudo, não foram somente por essas experiências vividas nesta comunidade que decidir fazer esta pesquisa, e sim, também porque queria, com outro olhar, compreender as representações sociais de professores/as da zona urbana que atuam nessa comunidade.

Ao desenvolver esta pesquisa na comunidade, tive por intenção ampliar estudos e contribuir com reflexões sobre formação de professores/as para atuar nas escolas do campo, enfatizando o conceito de representações sociais, realizando assim possibilidades que os sujeitos possam perceber que essas representações de alguma forma poderão contribuir na sua formação pessoal e futuros profissionais.

Comprendemos a relevância do estudo a partir da possibilidade de provocar reflexões no plano social que dialoga com as representações, porque através dela, a sociedade de Amargosa, assim como a comunidade de Três Lagoas, poderá refletir sobre formação de professores para Educação do Campo. Em relação à relevância social, vemos esta pesquisa como um meio para explicitar um contexto de reflexões nesta comunidade, estimulando diálogo a partir das representações de professores/as; também, através deste estudo, incitar a comunidade a se interessar pelo assunto, comportando que os sujeitos tenham um olhar crítico diante das convivências com o seu meio.

Ainda pensando a relevância social e acadêmica, historicamente, o processo de educação escolar no Brasil foi marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade, dentre elas os povos do campo. Assim, torna-se importante abordar sobre o tema da representação de professores/as e sua atuação na Educação do Campo. Atualmente alguns estudos, que destacam a formação desses profissionais para Educação do Campo, são cruciais: Arroyo (2007), que aborda estudo da política de formação de educadores(as) do campo, contextualizado o reconhecimento do direito dos devidos povos do campo; Molina (2011),

que debate sobre avanços e desafios na construção da Educação do Campo (estes avanços se devem pela ação dos movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito a terra com as lutas pelo direito à educação).

Diante desses estudos e das inquietações pessoais, sociais e acadêmicas descritas, a presente monografia tem como objetivo geral analisar as representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa-BA. E como objetivos específicos: (1) refletir acerca das representações sociais de professores/as residentes na zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em uma comunidade do município de Amargosa-BA; (2) debater princípios da Educação do Campo, considerando sua história e desenvolvimento no cenário contemporâneo, bem como problematizar a formação de professores/as para atuação nas escolas do campo.

Os sujeitos da pesquisa são quatro (4) professores/as da zona urbana que atuam na Educação do Campo, na comunidade das Três Lagoas. A opção na escolha destes sujeitos deve-se pela inquietação em perceber que a escola do campo não é contemplada como deveria quando nos referimos à formação específica de professores/as para exercer função naquele ambiente. E a docência nesses espaços é, em muitos instantes, exercida por docentes da zona urbana que pode prejudicar o exercício da práxis no contexto.

Em um levantamento bibliográfico, buscando trabalhos sobre a formação de professores/as na comunidade pesquisada, destacamos o trabalho de Galvão (2009). Foi a partir da leitura do texto intitulado “Três Lagoas: o Averso do Averso”, tendo autoria de Deise Soaria Marta de Souza Galvão, que percebemos a necessidade de pesquisar mais sobre representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa-BA. O texto de Galvão (2009) tem como objetivo estudar as relações entre a cultura local e as práticas curriculares em 04 escolas nucleadas da rede municipal de Amargosa.

Para além do texto de Galvão (2009), encontramos o texto da autoria de Luan Rocha Deiró, Denize de Almeida Ribeiro, Maria da Conceição Costa Rivemales (2014), abordando que a comunidade é a produção *Saberes, práticas familiares e manifestações culturais da comunidade das Três Lagoas*. Os autores abordam no texto as representações comunitárias que objetiva levantar saberes socioculturais da região. Por outro lado, os autores fazem um levantamento histórico da convivência e as práticas destes sujeitos inseridos na comunidade. Discutem também a importância de cultivar sua cultura, apesar de que algumas ainda são tomadas pelo preconceito. Assim, apesar da elevada importância das comunidades

tradicionais para a conjuntura histórica, política, econômica e social da região, percebe-se que esses povos ainda sofrem preconceito e marginalização social. É notório que boa parte dessas comunidades encontra-se ainda na invisibilidade, ocasionada por fatores de exclusão social e política; algumas em processos de conflitos ambientais ao comunitário ter seus espaços invadidos, impactando diretamente ou indiretamente seus modos de vida e organização.

Os autores não vêm só discutir as representações comunitárias, mas também os saberes as convivências os conhecimento que são adquiridos. Destacam como algumas comunidades rurais ainda são excluídas por suas práticas, demarcadas por saberes, religiosidades, manifestações artísticas, culturais e práticas familiares da comunidade das Três Lagoas, situada no município de Amargosa, Recôncavo da Bahia. Com isso, visam fomentar discussões, políticas e ações de inclusão de grupos étnico-raciais por reconhecer que tais comunidades desempenham papel importante na manutenção deste território, mesmo sofrendo processos de invisibilidade e discriminação social (DEIRO; RIBEIRO; RIVEMALES, 2014, p.3).

Após o levantamento de textos sobre o contexto de pesquisa, descrevemos como abordagem metodológica deste trabalho o estudo de caso mediado por princípios da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos o questionário para caracterização do campo e dos sujeitos, e uma entrevista semiestruturada com os sujeitos para compreender as representações dos professores que compõem o corpo docente da escola, com a finalidade de colher dados da realidade da escola do campo. Como fundamentação teórica, faremos uma revisão bibliográfica de livros, artigos, revistas, monografias, considerando primordialmente como categorias do estudo o conceito de representações sociais, bem como a formação de professores/as para atuação da Educação do Campo.

Para a realização deste trabalho monográfico, utilizamos como referencial teórico autores que discutem as representações sociais: Moscovici (1981); Sá Andrade (1993); Nildo Viana (2008), que discute sobre senso comum, representações sociais, e representações cotidianas. Como referência para discussão da formação de professores/as para Educação do Campo, destacamos as leituras de Arroyo (2005), Caldart (2012), Molina (2004), Fernandes (1999), dentre outros. Também utilizaremos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Amargosa.

Esta monografia está estruturada da seguinte forma: Introdução, onde também abordaremos algumas inquietações da pesquisa; em seguida um capítulo onde será apresentada a metodologia da investigação; posteriormente estudamos as Representações Sociais/ Formação de Professores e Educação do Campo; no capítulo seguinte, apresentamos a discussão e análise de dados; por fim tratamos de considerações finais do estudo.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordaremos discussões metodológicas, discorreremos os motivos que nos levaram a pesquisar sobre Representações de Professores/as da Zona Urbana sobre a Docência nas Escolas do Campo em Amargosa-BA, incluindo o motivo da escolha do espaço, a escolha dos sujeitos a serem entrevistados e também a metodologia utilizada.

2.1 Paradigma científico e abordagem qualitativa

Nesta seção do texto, iniciaremos tratando da discussão do modo de fazer ciência ao longo da história optando pelo paradigma emergente. Nesta contextualização, trazemos Santos (2010), que apresenta “Um Discurso Sobre as Ciências”, levando em conta o surgimento dos paradigmas, de acordo os modelos de racionalidade. Os paradigmas foram designados de paradigma **dominante** e **emergente**.

Segundo Santos (2010, p.21), o “paradigma dominante” constitui-se e desenvolve-se ao longo dos séculos XVI e XIX no âmbito das ciências naturais. No século XIX, estende-se às “ciências sociais emergentes”. Sua característica fundamental é negar a racionalidade de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum e das humanidades. Além disso, o paradigma opõe-se a todas as formas de dogmatismo e autoridade que afirmam os dualismos “ciência / senso comum” e “homem / natureza”; assumem a matemática como basilar, o que implica ideias de que conhecer é quantificar contextualizando a exclusão de aspectos qualitativos.

Tal paradigma segundo Santos (2010), o paradigma dominante é visto como uma única forma de se atingir o conhecimento tido como verdadeiro, desta forma abolindo todo conhecimento do senso comum, conhecimentos adquiridos de geração em geração, pois para esta concepção de paradigma dominante o conhecimento que deveria prevalecer era o conhecimento científico, contudo essa forma de conhecimento dá senso comum não se adequava às ciências sociais, muito menos se requisitava a um novo conhecimento como o da matemática.

Põem-se em questão o estudo da matemática, pois “a matemática fornece a ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria” (SANTOS, 2010, p. 26-27). Este mesmo estudo na abordagem do paradigma dominante tem

ganhado destaque como o próprio Santos (2010) destaca. O estudo da matemática nas ciências sociais procura estudar a sua própria essência, não dando espaço para outros conhecimentos. Dando a entender que este estudo é único, é visto também como detentor de todo conhecimento, tornando-se o centro do universo.

Embora o paradigma dominante tenha guiado os fazeres científicos durante muito tempo, é possível perceber que, a partir de determinado momento da história, passou a haver uma crise, questionando estes modelos de fazer ciência, pois as complexidades nas quais a sociedade encontra-se inserida demandam amplitudes que necessitam de novos padrões. Dessa forma, a partir dessa crise surge o paradigma emergente, constituído por novos modelos de fazer ciência e delineado por novas características científicas.

Santos (2010) descreve o novo paradigma como um conjunto de teses que adaptariam o “paradigma emergente”, por ele também chamado de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Ao proceder dessa forma, assumidamente adota uma “via especulativa” que, segundo ele, é a única possível para abordar a “configuração do paradigma que se anuncia no horizonte”. Em suas palavras, o paradigma emergente decorre de uma especulação “fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite” e é também produto de uma síntese pessoal impregnada na imaginação sociológica. Contudo, o paradigma emergente caracteriza-se pelo caráter autobiográfico e autorreferencial da ciência que é plenamente assumido (SANTOS, 2010, p.85).

Santos (2010) nos leva a refletir sobre o conceito do paradigma emergente em substituição do paradigma dominante, com a perspectiva de que direcionemos o nosso olhar sobre o conhecimento científico e que ele não deixa de ser importante no fazer ciência, mas em virtude de outro olhar, que é o do paradigma emergente. Percebe-se que o paradigma dominante em seus estudos de pesquisa não dava ênfase o conhecimento do tipo senso comum, pois este conhecimento não era válido. Era visto como conhecimento popular, e pouco adequado para ser usado nas ciências modernas. Mas com o passar do tempo, esta concepção vai mudando e os cientistas percebem que o paradigma emergente faz-se presente nos estudos de teóricos que já conseguem deixar de lado um pouco esta visão científica dando espaço ao conhecimento que cada um traz consigo nas suas interações e vivências cotidianas, preocupados com a subjetividade.

Tendo em vista essas informações, é importante destacar que a presente pesquisa está inserida no Paradigma Emergente, pois ele possui características condizentes com a problemática que foi investigada como Representações de Professores/as da Zona Urbana sobre a Docência nas Escolas do Campo em Amargosa-BA. Dessa forma, o fato de realizar a

pesquisa sob o âmbito deste paradigma possibilita o desenvolvimento de discussões mais contextualizadas e amplas sobre a temática estudada.

Além disso, a escolha por uma pesquisa de cunho qualitativo desencadeia-se pela questão da qualidade, como descreve Leopardi (2001) “quando o interesse não está focalizado em contato o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim que qualidade ela apresenta”, o que se coloca em questão é que ao se propor fazer uma pesquisa, seja ela qualitativa ou não, deve-se colocar em pauta a relevância social e acadêmica. O pesquisador precisa entender também que, para a construção de um bom trabalho, é necessário e eficaz cumprir os aspectos éticos da pesquisa, reservando a identidade dos sujeitos envolvidos.

Marli André (2013, p. 97) diz que “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas [...]”. Levando em conta a fala de André, a pesquisa qualitativa e o estudo de caso visam o conhecimento construído no cotidiano; assim como na Educação do Campo e com os sujeitos do campo, são momentos em que os conhecimentos estão sendo construídos, de modo que se possa refletir sobre as representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa. Passando a refletir um pouco mais sobre esta representação dos professores(as), a pesquisa deve abranger estas representações sem deixar de lado o aprendizado já adquirido pelo aluno. Para Minayo (2011),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um continuum entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionista” (p. 21).

De acordo com Minayo (2011), a abordagem qualitativa nas ciências sociais tem por objetivo analisar a relação das representações do ser humano com o mundo, fazendo um apanhado da interação do sujeito com o mundo pertencente. Nesta representação, coloca-se em pauta as experiências vividas, de modo que as mesmas não devem se quantificar, pois estas experiências são construídas gradualmente, pouco a pouco.

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). Com base nessas informações, optamos trabalhar com a abordagem qualitativa de trabalho de conclusão monográfica, pois esta abordagem prevê um tempo maior no desenvolvimento da pesquisa a ser feita e uma maior complexidade nos seus estudos. Ao optar por uma abordagem qualitativa, percebemos nos pressupostos teóricos ou metodológicos inúmeras possibilidades de investigação.

Em pauta, alguns pesquisadores(as) se adequam a trabalhar com a abordagem qualitativa, pois visa dar um significado ao objeto ou ao sujeito da pesquisa, levando em conta a sua experiência. Em diálogo com as autoras, percebemos que elas vêm discutindo a Educação do Campo juntamente com suas práticas educativas, contribuindo na formação, reconhecimento e valorização do homem do campo. “Falar da educação do campo é pensar em um modelo de educação que observa o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da sua terra e de sua realidade” (CARVALHO; PEREIRA; MARQUES, s/a, p. 04). Enquanto discente e futura pedagoga, percebo que dessa forma é de grande relevância a formação do educador, pensando-se em uma Educação do Campo vigente à construção de saber, mas com a afirmação da sua identidade trazendo conceitos norteadores a partir das suas experiências vividas no campo.

O método qualitativo adotado nessa pesquisa não traz a pretensão discriminatória referente às pesquisas quantitativas, entendendo que esta também se faz necessária no entendimento sobre a sociedade. Entretanto, nesse estudo seguiremos apenas o viés da pesquisa qualitativa.

Desta forma, a abordagem qualitativa vem contribuir com a pesquisa presente, levando em conta as experiências dos sujeitos da pesquisa, que foram os professores(as) da zona urbana que atuam nas escolas do campo. André (1995) discute sobre a importância da pesquisa em educação, evidenciando a busca pelo rigor e pela qualidade; fala do critério ao rigor da pesquisa em educação, mas, contextualizando as condições enfrentadas pelos pesquisadores na seleção de conhecimentos sem perder o rigor da pesquisa.

2.2 O estudo de caso como tipo de pesquisa

Dentro desta discussão, dialogamos com os princípios apresentados por Marli André (2005), ao tratar sobre o estudo de caso em educação, definindo o estudo de caso como um

estudo singular que apresenta finalidades e estuda algo específico, por exemplo, uma instituição, um professor etc. Entre suas finalidades o que mais chama atenção é que o estudo de caso leva em conta as experiências e os conhecimentos do contexto a ser estudado.

Em diálogo com André (2013, p.96), notamos que a escolha pelo estudo de caso na produção de dados não se denomina porque a pesquisa precisa ganhar um nome, nem tão pouco porque ela estuda algo específico. Segundo o autor, parece estar presente na cultura acadêmica, pelo menos para a Pós-Graduação cujas teses e dissertações, quase sua totalidade, as dissertações sendo classificadas como exploratória “descritiva”.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, como a justificativa de cada opção feita (ANDRE, 2013, p.96).

O estudo de caso na abordagem qualitativa serve para traçar caminho metodológico a fim de se alcançar os objetivos. Contudo, a abordagem qualitativa mostra que não é o nome dado à pesquisa que faz com que ela seja reconhecida no meio acadêmico, científico, ou social, mas sim com qual tipo de sujeito ou objeto será desenvolvida a pesquisa e quais os caminhos serão percorridos para a pesquisa ter seu reconhecimento.

Como descreve André (2013), em “*O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?*”, o estudo de caso “vem sendo usado há muito tempo em diferentes áreas de conhecimentos, tais como sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com método e finalidade variada”. Cada caso descrito tinha uma finalidade, na psicologia, na psicanálise, e no serviço social. Os estudos tinham que diagnosticar um problema apresentado pelo sujeito e acompanhar seu tratamento; já em direito, administração e medicina foram e ainda são usados como recursos didáticos, seja com a finalidade de estimular, em situação de ensino o debate de um tema. Ou seja, cada tema tem uma subjetividade que vai de uma descoberta de um diagnóstico a um problema, assim como achar uma solução para acompanhar o tratamento.

Em relação às outras áreas de conhecimentos já citadas, o estudo de caso na educação aparece no sentido limitado. O estudo de caso nesse sentido define-se como estudo de um espaço específico. Nos anos de 1980 “no contexto da abordagem qualitativa, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido abrangente de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 97). Se analisarmos, constataremos que hoje o pesquisador que utiliza do

estudo de caso na educação contesta que “estão preocupados não com teoria social, nem com julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa” (*Ibid.*, p.21).

Esta reflexão nos faz compreender o importante papel que a escola do campo e a formação de professores/as para o trato com esses espaços têm para a vida do sujeito do campo e da cidade, considerando sua utilização como um espaço de aprendizado e vida. Sabe-se que este pensamento é desconsiderado em algumas instâncias de representação social. Dessa forma, é que o estudo de caso vem ganhando espaço na área educacional com intuito de conscientizar os sujeitos e problematizar com intensidade essa realidade.

Falando-se de estudo de caso educacional, há um entendimento que traz consigo outro ponto relevante na pesquisa educacional: a pesquisa qualitativa “fundamenta 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).

Nesta perspectiva de transformando-a e sendo por ela transformado, diremos que é o não se limitar em apenas adquirir o conhecimento, e também ter a capacidade de compartilhá-lo com os outros sujeitos. Assim, configura-se a presente pesquisa, tendo também por finalidade buscar reconhecer o sujeito do campo como um sujeito de direitos, que não precisa sair do campo para estudar, mas que seja garantido a ele este direito. Que sua cultura e crenças sejam respeitadas, seu processo histórico seja levado em conta, e mais, que estes direitos possam ter um aprendizado qualificado com profissionais adequados para estar lecionando nas escolas do campo. “Acreditamos na possibilidade da docência nas escolas do campo adequada aos seus sujeitos e contexto, considerando suas necessidades de aprendizado enquanto alunos e alunas que pertencem ao lugar”.

Os instrumentos de coleta de produção de dados utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram: questionário como fonte primária para caracterizar os sujeitos e o campo de pesquisa, assim como a entrevista semi-estruturada que, de certo modo, aproxima a relação intersubjetiva do entrevistado com o entrevistador.

Márcia Tourinho Dantas Fraser (1975), em “Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões Sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa” *dialoga* sobre o critério de entrevista colocando em pauta a interação entre entrevistador e entrevistado. O diálogo entre ambas as partes são importantes, pois desta maneira o entrevistador tem um potencial de produção de dados maior do que se pretendem do entrevistado respostas claras e objetivas.

Assim como a observação e o questionário, a entrevista trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dado. Sendo assim, as autoras Tourinho e Gondim (2004) descrevem

que a entrevista na pesquisa qualitativa é uma modalidade de interação entre duas pessoas ou mais. Dessa forma, a entrevista é um meio de interação social, valorizando o uso da palavra. Um aspecto que o pesquisador deve levar em conta ao fazer uma entrevista é a questão do ambiente em que o entrevistado esteja inserido.

Nosso trabalho foi desenvolvido através de pesquisa de campo, por meio de observação não sistemática. Segundo Ludke e André (1986, p. 21) “[...] as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros”. De acordo os autores, o critério no modo em que o pesquisador participa da observação. Sabendo que este processo metodológico leva em conta as vivências do sujeito e o espaço vivido, ambos alertam para que o olhar do pesquisador não desvie do foco da pesquisa em se tratando das semelhanças.

Nessa perspectiva, ainda para Ludke e André (1986, p.26), a observação

possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Este contato direto com o objeto de pesquisa possibilita novos conhecimentos, o que é muito bom, e independente de usar ou não na pesquisa a ser feita, certamente um dia poderá ser usado. Desta forma, o instrumento da observação utilizado na pesquisa contribuiu muito, pois este contato direto com o local e os sujeitos a serem pesquisados, nos possibilitou uma maior compreensão do estudo sobre a temática.

Há ida a campo aconteceu entre os dias 11, 24, 29, 30, de outubro e 04 de dezembro de 2017. Nesse processo, além de observar o campo de pesquisa, fomos à Secretaria de Educação Municipal de Amargosa para pedir permissão a diretora da unidade escolar para desenvolvermos a referente pesquisa no espaço. Apresentamos o Termo de Livre Consentimento⁴ e falamos do que a pesquisa se tratava; a diretora não se opôs.

Estivemos no espaço escolar para falar com as professoras, já que são elas as entrevistadas na pesquisa. Ao nos comunicarmos com as professoras, também apresentamos o Termo de Livre Consentimento, o documento que aborda o objetivo da pesquisa. Mediante os

⁴ O termo de consentimento livre e esclarecido tem por objetivo explicar do que a pesquisa trata o mesmo também garante sigilo e anonimato dos sujeitos da pesquisa.

diálogos, as professoras aceitaram participar da pesquisa desenvolvida, comprometendo-se a responder o questionário e permitido que houvesse a entrevista.

No dia 29 de novembro, novamente estivemos na escola, mas não foi possível entrevista-las, devido à revisão de provas. Porém, no dia seguinte, dia 30, estivemos no espaço escolar e conseguimos realizar as entrevistas com duas professoras, sendo uma do turno matutino e outra do turno vespertino, faltando apenas uma. Esta seria do turno matutino. Por fim no dia 04 de dezembro conseguimos com que a mesma tivesse um tempo para que pudesse realizar a entrevista.

Para Dantas e Gondim (2004), quando utilizamos o método da entrevista, o pesquisador tem uma compreensão maior 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. Diante desta colocação das autoras e tomando como base o tema a ser pesquisado, a opção por usar o método da entrevista refere-se aos motivos da interação entre entrevistado e entrevistador, o contato direto.

As autoras descrevem sobre a técnica da entrevista, abordando estruturas e objetivos, descrevendo duas modalidades de entrevista. A primeira é face a face, que é a interação em relação ao contato pessoal a troca de olhar, o contato físico entre entrevistador e entrevistado. A segunda seria a mediada, que “inclui as entrevistas feitas através por telefone, por computador e por questionários, que também estão sujeitas às mesmas influências verbais e não-verbais” (DANTAS e GODIM, 2004). Nesta modalidade de entrevista só não é possível ter a troca de olhar, sendo que em uma troca de olhar é possível se perceber muito sobre o assunto pesquisado.

Por opção das professoras, as entrevistas foram todas feitas no espaço escolar. Sendo assim, procuramos uma melhor forma para desenvolver a entrevista. A primeira professora a ser entrevistada optou por deixar a assistente com os alunos no pátio da escola durante a entrevista. De início achamos um pouco complicado, pois, a interferência do barulho dos alunos dificultaria a interpretação das respostas. Mas não foi bem assim, é perceptível que algumas das respostas dadas pela professora foram convictas em relação à arrumação da sala e o cuidado que ela expressou ter em relação aos alunos e a sala de aula.

A segunda optou por aproveitar o horário do intervalo, enquanto seus alunos lanchavam. Deste modo, aproveitamos o espaço da sala, onde ocorreu uma série de perguntas e respostas. Mas uma vez, tudo ocorreu bem, mesmo com algumas interferências por parte dos alunos que entravam na sala e falavam alto. Mas esses alunos percebiam o que estava ocorrendo na sala, e logo retiravam-se. Assim como a primeira professora, a entrevistada se

deixou levar pelo prazer de estar naquele ambiente. Porém, com um pouco menos de entusiasmo; essa expressão foi notada através da arrumação da sala.

Assim como a primeira a terceira professora também optou por deixar os alunos com a assistente, mas não no pátio e sim na sala fazendo uma atividade, enquanto fomos direcionados para outra sala. As perguntas foram feitas e as respostas dadas. Não percebemos muito entusiasmo. Desta vez não houve interferências por parte de ninguém. Pela expressão da professora, percebemos uma espécie de insatisfação da docente, lembrando que esta entrevista ocorreu no turno matutino.

Para tanto, podemos dizer que a entrevista semiestruturada nos permite ter um contato maior com os entrevistados, como também a mesma nos dar possibilidade de ver e interpretar o espaço como ele realmente é sem interferência de outros olhares.

Independente da troca de olhar que a pesquisa exige na entrevista, o que se coloca em vigor é o cuidado que o entrevistador deve ter na hora de transpor as perguntas. De acordo com as palavras de André (2013), nesta relação entre entrevistador e entrevistado, é necessário o pesquisador colocar-se no lugar do entrevistado, assim como o sujeito pesquisado deve-se familiarizar, tanto com o espaço, quanto o sujeito a ser entrevistado. Além da familiarização por parte do pesquisador, é exigido dele uma postura ética, como aborda André (2013, p. 97): “deve fornecer ao leitor as evidências que utiliza para fazer suas análises”. Ou seja, o pesquisador deve descrever os argumentos e opiniões da forma que o sujeito expõe, nem mais nem menos.

Vale destacar que entrevista semiestruturada

[...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS *apud* MAZINI, 2004, s/p).

De acordo com a citação, a entrevista semiestruturada é um método para se coletar dados, que define-se num roteiro de perguntas feito pelo pesquisador de acordo o orientador. A entrevista na abordagem semiestruturada possibilita o entrevistador desenvolver o roteiro de perguntas com o entrevistado conforme as questões vão sendo aplicadas, de modo que outras perguntas podem surgir. Dessa forma, para Ludke e André (1986, p. 34). “uma

entrevista bem feita pode permitir o tratamento os assuntos de natureza estreitamente pessoal e íntima, assim como a temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”.

Preparar uma entrevista requer atenção na hora de desenvolver as perguntas a serem feitas aos entrevistados, devendo-se seguir um padrão com perguntas que inicie relacionando a convivência do sujeito a ser entrevistado com o contexto vivido e seus objetivos. Tudo como muito respeito para que o sujeito, enquanto entrevistador, consiga as respostas com clareza do que se quer saber sobre o entrevistado a respeito do tema.

Em se tratando da coleta de dados em uma entrevista, as gravações do áudio dos diálogos é uma grande aliada nos seus registros, pois “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÈ, 1987). Diante disso, as gravações configuram-se como uma forma de registros indispensável para ser utilizada no desenvolvimento das entrevistas, principalmente pelo fato de poder captar todas as informações mencionadas durante as perguntas e as respostas do diálogo, contribuindo para a posterior análise dos dados, já que as comunicações não se perdem.

Assim, como o instrumento da observação, ao utilizarmos a técnica da entrevista, podemos ter um contato direto com o ambiente, da mesma forma como os professores/as a serem entrevistados, tendo mais clareza sobre: As Representações de Professores/as da Zona Urbana sobre a Docência nas Escolas do Campo em Amargosa.

Optamos por utilizar da técnica da entrevista por questão de aproximação com o meio e com os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa que iremos entrevistar foram três (3) professoras residentes na zona urbana e ensinando na escola do campo, especificamente na escola das Três Lagoas, onde a pesquisa foi desenvolvida. Para a elaboração desta entrevista, criamos perguntas⁵ de acordo o problema da pesquisa levando em conta o objetivo geral e os específicos. Para a produção, utilizamos de um instrumento muito importante para colher as informações, o gravador; após a escuta das professoras, é que transcrevemos para análise e considerações da pesquisa.

Lakatos (2003), em seu livro Fundamentos Metodologia Científica, traz o conceito de questionário:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (LAKATOS, 2003, p.201).

⁵ As perguntas encontram-se em anexo.

Entende-se que o questionário em uma pesquisa tem como objetivo produzir dados, e isso acontece por meio de uma série ordenada de perguntas (LAKATOS; 2003). Nesta modalidade de produção de dados não é necessário o contato direto entre entrevistador e entrevistado. O questionário pode ser enviado aos informantes, por outras vias como por meio do correio, ou e-mail, e a devolução destas respostas podem ser enviada para o pesquisador da mesma forma, diferente da técnica da entrevista que permite o entrevistador ter um contato mais próximo com o entrevistado.

Fez-se uso do questionário nesta pesquisa como fonte primária para caracterização dos sujeitos alvo da pesquisa (as professoras), e também para dar um suporte maior à entrevista semiestruturada.

Nessa investigação, a aplicação dos questionários foi entregue pessoalmente. Os questionários foram aplicados com as três professoras da escola, que responderam sobre dados pessoais e questões abertas, dando suas opiniões e destacando suas propostas a respeito da Educação do Campo. Os questionários foram entregues no dia 24/11/2017 e recolhidos no dia 30/11/2017; totalizando assim, sete dias para responder de forma clara e espontânea cada pergunta. Após o recolhimento dos questionários, os dados foram analisados e tabulados.

2.3 O campo da pesquisa

Assim como se deu a inquietação na escolha do tema, diria que o mesmo acontece na escolha do espaço, por ser uma instituição onde estudei, aprendendo e compartilhando os conhecimentos trazidos na infância. Esta é uma das muitas questões que instigam a escolher o espaço destacado na pesquisa.

Assim, a escola onde a pesquisa foi realizada encontra-se localizada no campo, na comunidade de Três Lagoas, repleta de crenças e costumes, sendo também de comunidade de origem popular. Muitos que residem na comunidade dependem da renda da palha do *licuri* para fazer vassouras, esteira e chapéu, como também as plantações de feijão, amendoim, mandioca. É de fácil acesso para os estudantes que residem na comunidade e para os demais estudantes que moram em outra comunidade e que estuda no mesmo local. O acesso não é complicado, os mesmos dependem do mesmo transporte que os(as) professores(as) que saem da zona urbana para exercer função na zona rural.

Nesta observação, buscamos nos aproximar do contexto da comunidade-escola, a fim de produzir dados sobre a construção da escola nos anos 1970; estas informações também

foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola disponibilizado pela diretora responsável no momento.

A comunidade das Três Lagoas, no fim dos anos 70, no século passado, buscava estratégias que possibilitassem a implantação de um prédio escolar na comunidade junto a EMATER-BA, empresa extinta nos anos 90 e substituída hoje pela EBDA (Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário). Esta empresa estava, naquele momento, desenvolvendo um projeto para construir casas de farinha em várias comunidades rurais, buscando também solucionar outros problemas como a falta de água potável e energia elétrica na comunidade.

Como a EMATER-BA não tinham um espaço específico para fazer as reuniões, o Sr. João ⁶, morador da comunidade, doou um terreno; então foi construído neste espaço duas salas para acontecer às reuniões do órgão. Sendo assim, a proposta de fundar a escola ficou para mais tarde nos de 1989. A obra é concluída e doada para a comunidade, mas seu funcionamento não começa de imediato, ficando fechada todo o ano de 1990; passando a funcionar em 27 de Maio de 1991, tendo como professor o Sr. José Edson Santos Oliveira, morador da comunidade local, com vínculo contratual com a prefeitura na gestão do prefeito Francisco Juventino de Souza. No ano de 2000, os números aumentaram consideravelmente. A gestão municipal decide construir um salão para reuniões com a comunidade, sendo destinado a duas turmas multisseriadas. A prefeitura, visando um espaço com mais segurança para os alunos e professores/as, constrói ao redor da escola um muro no lugar da cerca de arame farpado.

Figura 1. Foto da escola pesquisada



Fonte: Acervo Pessoal Sueli Oliveira (2017).

⁶ O proprietário que doou o terreno recebe um nome fictício para que sua identidade seja mantida em sigilo. Este nome também é uma forma de homenagear um dos representantes sociais.

Hoje não é diferente em relação à proteção da escola e dos demais que compõem o corpo escolar. A escola permanece no mesmo lugar onde foi construída no ano de 1989, passando por algumas transformações de melhoramento para o bem estar dos que dependem da escola.

É importante evidenciar que no ano de 2016 estudavam na escola 49 alunos, divididos em três turmas. E funcionava mais uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. Além disso, as professoras que ensinavam as três turmas eram professoras que moravam na zona urbana, especificamente da cidade de Amargosa.

Em relação à turma da EJA, quem ensinava os alunos/as era uma moradora da própria comunidade, que tinha como formação profissional o Ensino Médio completo; no momento estava cursando o quarto semestre de Licenciatura de Pedagogia.

Uma questão que constatamos e confirmamos junto à Secretaria de Educação, é que ainda hoje há um grande número de professores/as que moram na zona urbana e trabalham no campo (dados do ano de 2017). A partir dos dados coletados pela Secretaria, 53 professores/as que atuavam nas escolas do campo do município de Amargosa. Conforme as informações da Secretaria, todos(as) residiam na zona urbana e ensinam nas escolas do campo.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

Partindo de inquietações e de como a escola do campo é vista pelo sistema educacional, é que nos atentamos a compartilhar o nosso ponto de vista em relação à representação deste professor(a) oriundo da zona urbana e que vai trabalhar na escola do campo. Contudo, entendemos que estes sujeitos são pessoas que contribuem para o nosso aprendizado da vida cotidiana, assim como na vida acadêmica, dando suporte na construção do processo histórico de nossas vidas.

O que nos motiva a falar deste sujeito enquanto professor(a) que sai da cidade para exercer função no campo, é a inquietação do processo de formação de professores(as), em especial pensar sua metodologia e suas práticas voltadas para a representação sobre o aluno e morador do campo. Assim, contextualizar é vital.

Consideramos a relevância de conhecimentos que relacionam campo e cidade; contudo, é imprescindível afirmar a formação de professores(as) que evidenciem a importância do campo, no campo e com o campo.

Quadro 1. Relação das escolas rurais da rede municipal

NOME DA UNIDADE ESCOLAR	NÚCLEO	LOCALIZAÇÃO / COMUNIDADE
Escola M. profª Eraldo Tinoco	03	Alto Seco
Escola M. Vereadora Iraci A. Borges Silva.	03	Córrego
Escola M. Francisco Juventino de Souza	03	Cambaúba
Escola M. Senador Josafá Marinho	03	Córrego
Escola M. Deolinda Maia Sales	02	Mata das Covas
Escola M. Edvaldo Machado Boaventura	02	Diógenes Sampaio
Escola M. Artur Almeida Passos	02	Tabuleiro da Lagoa Queimada
Escola M. Dr. Armando da Silva Libório	02	Três Lagoas
Escola M. Edelzuito Soares	02	Olhos D'água da Jaqueira
Escola M. Agnelo de Souza Andrade	06	Jussara
Escola M. Willian D'Ávila de Bastos	06	Timbó
Escola M. Maria Neuza Cerqueira Nogueira	06	Ribeirão do Cupido
Escola M. Dr. Hailton José de Brito	06	Tauá
Escola M. Helmano e Humberto de Casto	06	Timbó
Escola M. João Leal Sales	05	Itachama
Escola M. Dr. Oscar Medrado	05	Cavaco
Escola M. São Bento	05	São Bento
Escola M. Maria Constância	05	Passagem do Lajedo
Escola M. Júlio Pinheiro dos Santos	04	Corta- Mão
Escola M. José Medrado	04	Tabuleiro de Corta- Mão
Escola M. Leobino Pimentel	04	Barra de Acajú
Escola M. Rosalino José dos Santos	04	Palmeira
Escola M. Euzébio Joaquim Veloso	04	Água Branca
Escola M. Geraldo Souza Rezende	05	Barreiros

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Amargosa (2017).

O quadro trata da relação das Escolas Rurais da Rede Municipal, demonstrando a relação das escolas rurais do município de Amargosa, assim como o núcleo⁷ e a localização de cada uma. Todas estão localizadas em uma zona rural do município. São 24 escolas distribuídas em 24 comunidades e 05 núcleos.

Segundo a Secretaria de Educação de Amargosa, entre 2010 e 2016, consta na ata que entre esses períodos 10 professores(as) ensinaram na escola na comunidade das Três Lagoas, sendo que todos/as residiam na zona urbana. A construção do quadro, além de caracterizar o cenário local da Educação no Campo, também parte da inquietação em saber se houve algum sujeito residente da comunidade da escola pesquisada que lecionou no período de 2010 a 2016, como também a quantidade de professores (as) residentes na zona urbana e que ensinaram nesta comunidade.

Diante de tal inquietação e por perceber a constante falta de profissionais formados para estar ensinando nas escolas do campo, optamos por fazer esta pesquisa baseada nas

⁷ Segundo informações coletadas na Secretaria de Educação do Município de Amargosa(2017), os núcleos existem devido as demandas e necessidades das escolas do campo, diante das informações coletadas é notório que um diretor é responsável por vários núcleos escolares.

representações destes professoras que residem na zona urbana. Entende-se que é necessário problematizar e refletir sobre a formação destes sujeitos que ensinam na escola do campo.

Sendo assim, escolhemos uma escola do campo, localizada na comunidade Três Lagoas, de Amargosa, com a compreensão de que o tema da pesquisa também estava voltado para ausência pontual da formação de professores(as) para escolas do campo; em segundo, por ser uma questão pessoal, por ser uma escola onde já estudei. De início, a entrevista seria feita com quatro⁸ professoras, mas não foi possível. Sendo que todas elas exerciam função na mesma escola, moradoras da zona urbana. O questionário em questão foi aplicado com as mesmas professoras, e teve por objetivo identificar os sujeitos participantes com dados pessoais e questões abertas.

A partir das análises e do entendimento das representações de professores(as), fica em evidência que, ao produzir os dados com as professores(as), as contribuições foram significantes para que pudéssemos ter um maior entendimento do que são essas representações, e como essa reflexão pode contribuir para que o sistema educacional possa ter mais consciência enquanto este sujeito que pertence ao campo e nem sempre são reconhecido por este sistema. Estes foram alguns dos motivos pelo quais nos levou selecionar estes participantes para estar contribuindo com esta pesquisa, e também para que pudéssemos ter um entendimento destas abordagens com um olhar de sensibilidade enquanto aluno do campo que merece ter seus direitos reconhecidos em qualquer instância.

As informações de caracterização, a seguir, foram cedidas pelas professoras colaboradoras, através dos questionários.

Quadro 02. Caracterização das professoras colaboradoras.

NOME FICTÍCIO	IDADE	COR ⁹	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL / TEMPO DE DOCÊNCIA
MARGARIDA	31	Branca	Graduada em Pedagogia	Professora / 11 anos em escola privada, e mais um ano de contrato na escola do campo
JASMIM	38	Parda	Fez Magistério e no momento esta cursando o curso de Licenciatura em Pedagogia	Professora / 10 anos contrato na cidade de (Amargosa) e mais 04 anos de contrato na cidade de (Elísio Medrado)
VIOLETA	47	Negra	Graduada em Pedagogia	Professora / efetiva com apenas 01 ano atuando

Fonte: Pesquisa de campo/ Questionário. Elaboração: Sueli Oliveira, 2017.

⁸ A intenção de pesquisa inicial foi entrevistar quatro professoras, contudo não foi possível, pois no ano de 2017 na escola lecionava apenas três professoras (necessidade de delimitação do campo).

⁹ Cor autodeclarada pelas docentes.

Deste modo, ao analisar e tabular os questionários, foi possível identificar que a idade das professoras variam entre 31 e 47 anos. No que se refere ao tempo de docência, a variação é entre 01 e 14 anos de experiência. Das três professoras, duas são graduada em Licenciatura em Pedagogia, e apenas uma ainda está cursando Pedagogia. As professoras se autodeclararam como: primeira professora se considera branca, a segunda parda, e a terceira negra. Estes dados revelam o perfil das professoras colaboradoras e nos ajudam a conhecer cada uma delas. É importante destacar que, por uma questão ética, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido, primamos pelo sigilo, não revelando o nome/identidade das professoras.

2.5 Análise de dados

Com base nas informações obtidas no questionário, assim como da entrevista, utilizamos a teoria das representações sociais também como categoria de análise dos dados. Desta forma, os dados foram analisados sob a perspectiva da abordagem qualitativa. A fim de contextualizar sobre a importância na análise dos dados, Mugarib e Doxsey (2003) afirmam que

Após ter coletado seu material com todo o rigor necessário, o/a pesquisador/a vai efetuar uma nova tarefa que conduzirá seu trabalho ao nível da cientificidade. Trata-se nesse momento de buscar compreender e explicar as atividades humanas e os motivos que as desencadearam, ou então produzir uma explicação das representações dos atores em relação com as estruturas objetivas do espaço social nos quais essas representações são construídas. [...] A etapa da organização dos dados é um momento de síntese. É necessário transformar as informações, às vezes agrupando-as, enumerando-as ou reduzindo-as de modo a facilitar a sua análise sintética (MUGRABI; DOXSEY, 2003, p. 54).

Nesse sentido, o andamento da análise dos dados inicia como um momento que exige articulação da teoria com a prática observada. Um momento que exige dos pesquisadores um pouco mais de cautela na hora de analisar as informações coletadas.

Gomes (2011) também dialoga sobre os cuidados ao analisar os dados coletados dentro de uma perspectiva qualitativa. Ainda mais, aborda que

esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresenta singularidades próprias da biografias de cada interlocutor (GOMES, 2011, p.79).

Seguindo a linha de raciocínio de Gomes (2011), entende-se que, além do rigor e cautela, devemos ter ao analisar os dados coletados. A finalidade da análise dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não é de contar pessoas ou opiniões, o que o autor põe em questão não é a quantidade de pessoas ou opiniões, mas sim a qualidade das informações obtidas.

Por outro lado, sabe-se que sucessivamente existirá diversidade de opiniões e crenças. Seguindo esta reflexão, faz-se necessário uma análise cautelosa devido às respostas com uma aproximação maior entre os sujeitos colaboradores(as) na pesquisa. Para tanto, passamos a tratar teoricamente da nossa categoria de análise: as representações sociais.

3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teóricos que discutem o conceito de representações sociais, bem como a formação de professores(as) para atuação na Educação do Campo. Assim, no decorrer das leituras estaremos dialogando sobre ambos os assuntos, exemplificando também como podemos articular as representações sociais e sua importância para reflexões nos processos educacionais, em especial a atuação de docentes oriundos da zona urbana em exercício na Educação do Campo.

A origem do termo de representações sociais dar-se pelo limite que é estabelecido entre a psicologia e a sociologia. Este entendimento teve início com Durkheim, com o conceito da teoria da representação coletiva, em que ele procurava descrever fenômenos como religião, crenças, entre outros. Além de Durkheim, é notório que outros autores como Viana também fazem atribuições sobre as representações sociais, mas dando ênfase aos conhecimentos do senso comum (VIANA, 2008).

A partir das contribuições de Durkheim sobre as representações sociais, afirmamos que coube a Serge Moscovici o papel de elaborar a chamada *teoria das representações sociais*. A teoria das representações sociais faz-se presente em outras abordagens, como no campo da filosofia e nas ciências sociais.

Através das leituras, é perceptível que o conceito das representações sociais vem passando por mudanças na filosofia como também nas ciências sociais. Para tanto, acreditamos que, a teoria das representações sociais que se faz presente na sociedade atual e que contribui na presente pesquisa, compreende a dimensão de duplo sentido entre sujeito e sociedade. Para tanto Moscovici e Viana (2008) desta que:

As representações sociais (RS) são “teorias” sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e compartilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações como o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois. [...] As RS distinguem-se entre três níveis de discussão e análise: (1) nível fenomenológico - as RS são um objetivo de investigação. Esses objetivos são elementos da realidade social, são modos de conhecimentos, saberes do senso comum que surgem e se legitimam na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social; (2) nível teórico - é o conjunto de definições conceituais e metodológicas, construtos, generalizações e proposições referentes às RS; (3) nível metateórico - é o nível das discussões sobre a teoria. Neste colocam-se os debates e as refutações críticas com respeito ao

postulado e pressupostos da teoria, juntamente a uma comparação com modelos teóricos de outras teorias (MOSCOVICI, *apud* VIANA, 2008, p. 45).

Esta citação vem descrever o *conceito das representações sociais* e a forma como essa representação é descrita pela sociedade em que ocupamos, e com objetivos parecidos, por tratar-se da interação de vida do sujeito e seus conhecimentos.

O conceito de representações sociais se define também com o objetivo de representar alguma coisa ou alguma ação, como a visão de mundo. Faz referência também ao diversos papéis que podemos desenvolver, enquanto pertencentes neste universo. Para uma compreensão mais complexa de como é visto este aspecto, afirmamos que

Um sistema de valores, idéias e práticas, como uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhe um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, p.21).

No mundo das representações, tornamos algo familiar em mais familiar. Neste sentido, compreende-se que as experiências e as trocas de conhecimentos adquirimos através de outras culturas, valores simbólicos, e outros fatores que tomamos para nós como referências. (MOSCOVICI, 1981). Todos estes argumentos colaboram para que o sujeito construa sua própria identidade, e com ele, suas feições de como, por exemplo, ele ver a sua carreira de professor, o que o levou escolher esta profissão, se é uma profissão que abrange tudo o que ele já aprendeu e conhece sobre o processo dessa arte que é ensinar etc.

Ainda sobre essas reflexões, Moscovici (1981) utiliza o termo representações sociais para referir-se ao conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana. No curso das comunicações interpessoais compreendem os processos simbólicos que acometem realidade dos indivíduos. Ou seja, o conceito aborda o meio em que o sujeito estar inserido no momento, a sua construção de vida, a sua cultura, os conhecimentos adquiridos entre os indivíduos, todos estes aspectos e aprendizados vêm contribuir para que o sujeito construa suas próprias representações.

Com a categoria *representações sociais*, passaremos a refletir sobre representações de professores(as) e sua formação para atuação na Educação do Campo, buscando problematizar as implicações da sua prática mediada por sua vinculação ou não as escolas do campo.

Com uma visão bem próxima da de Moscovici (1981), Sá Andrade (1993) enfatiza que os condicionamentos das representações sociais realmente acontecem em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas se encontram e se comunicam, mesmo que formal ou

informalmente, enfatizando que o indivíduo, em conjunto com a sua comunidade, possa contribuir com conhecimentos adquiridos tanto no ambiente escolar como não escolar.

O que se compreende é que a educação e as representações se desenvolvem em diversos espaços formais e não formais, de modo que o sujeito pode adquirir conhecimentos de diversas formas, como em diversos ambientes. Porém, entendemos que, hoje, esta forma de apreender e contrair conhecimentos, por exemplo, através de outra cultura, não é válida para a sociedade em que vivemos, pois ela exige que este sujeito aprimore seu aprendizado cada vez mais. Em relação a esta abordagem, é que dialogamos como é importante o sujeito poder frequentar uma escola e ampliar seus conhecimentos adquiridos no dia a dia.

Para Viana (2008) as representações sociais, assim como as representações cotidianas¹⁰, são produtos de um discurso ideológico que expressam interesses de classe e revelam os valores dominantes. Em suma, por traz de cada uma destas representações, há um interesse, seja científico ou cultural, como o modo de pensar da maioria das pessoas, os conhecimentos adquiridos a partir das experiências vivenciadas e observações do mundo.

Segundo Voltaire (1969, p.146), “senso comum significa apenas o bom senso, razão grosseira, razão começada, primeira noção das coisas ordinárias”. O termo senso comum é descrito como algo espontâneo, o modo das pessoas pensarem e agir. Assim, entendemos o porquê Viana (2008, p.9) diz que “a resposta mais comum, que refutaremos mais adiante, está na necessidade de separar o ‘saber popular’, ‘o conhecimento vulgar’, ou qualquer outro nome que se lhe dê, do pensamento científico [...]”.

No entanto, com o surgimento das ciências sociais, o termo senso comum assume o significado atual: saber espontâneo e imediato da coletividade e, por preconceitos, crenças, valores, o que lhe caracteriza como falso, imediatista, tradicional conservador (VIANA, 2008, p.9). Por um tempo, esta noção de senso comum perpetuou na sociedade, e, no entanto, não era ignorada por ela. A forma que se colocava o termo senso comum não causava incômodo para a sociedade, pois à medida que ela foi modernizando-se, o termo passa a ser visto como algo que precisa ser repensado. Daí então o senso científico apropria-se do senso comum, fazendo uma modificação nos termos a serem usados, para algo social cientificamente.

Para ter-se uma compressão das representações, é vital problematizar o que é o senso comum, Viana (2008) descreve que “o termo senso comum surgem como um panfleto de

¹⁰ Para Viana (2008), as representações cotidianas trazem em si valores e interesses e expressam a divisão social de classes, mais isto não é imediatamente visível a não ser que se coloque que são representações de outra classe social. É na vida cotidiana, no modo de vida dos indivíduos, que se constitui sua consciência, sua ideia, suas representações a base real das representações se encontrada na vida real, concreta, social, cotidiana, dos indivíduos, como uma rotina do dia a dia.

Thomas Paine escrito em (1776), embora ele tivesse um significado positivo, contrário ao pensamento preconceituoso da nobreza [...]”. Além disso,

O senso comum, enquanto conceito filosófico surge no século 18 e representa o combate ideológico da burguesia emergente contra o irracionalismo do ancien regime. Trata-se, pois de um senso que se pretende natural, razoável, prudente, um senso que é burguês e que, por uma dupla implicação, se converte em senso médio e em senso universal. A valorização filosófica do senso comum esteve, pois, ligada ao projeto político de ascensão ao poder da burguesia, pelo que não surpreende que, uma vez ganho o poder, o conceito filosófico de senso comum tenha sido correspondentemente desvalorizado como significando um conhecimento superficial e ilusório. É contra ele que as ciências sociais nascem no século 19 (*Ibid.*, p.14).

Outra questão importante que Viana (2008) discute é que o senso comum por muito tempo foi usado; sendo que ainda hoje ele é usado, mas com pouca frequência. O senso comum passa a ser visto como algo negativo quando ele começa a ser pensado no modo filosófico, ou seja, os conhecimentos cotidianos deixam de ser usados para dar lugar a novos saberes científicos.

Como o senso comum é a base das representações sociais, cabe a nós refletirmos sobre representações de professores(as) da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo, e as implicações práticas de sua formação, de modo que se leve em conta o tipo de conhecimento adquirido pelo sujeito urbano a ser relacionado com o sujeito do campo. Em relevância ao tipo de conhecimento para com o aluno, seja urbano ou rural, é por prevenção que não seja ensinado para os mesmos um conhecimento vulgar, preconceituoso, como Viana (2008) aborda no conceito de senso comum, mas sim pensar como usar o saber popular que de certa forma faz parte do nosso processo histórico, de maneira que ambos possam construir um processo histórico juntos.

As representações estão presentes em nosso dia a dia, nos fazendo perceber a importância em estudar sobre elas. É a partir das primeiras convivências com o cotidiano, em casa, na escola, na comunidade e sua cultura, que o sujeito constrói sua identidade. Neste estudo, enfatizamos as representações de professores(as) e a relação com sua vivência nas escolas do campo.

Pensando o contexto do campo, historicamente a formação escolar era destinada a poucos, entendendo-se que as camadas populares eram excluídas deste padrão de desenvolvimento que é a educação escolar, e este processo histórico se perpetuou por alguns anos.

[...] a escola no campo surge tardia e descontínua até as primeiras décadas do século XX. Era destinada a uma minoria privilegiada. Embora o Brasil fosse um país de

origem e predominância eminentemente agrária, a educação rural não é sequer mencionada nos textos constitucionais de 1825 e 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e de matrizes políticas culturais centradas no trabalho escravo, no latifúndio e nas idéias educacionais européias (SILVA, 2003, p. 29-30).

Pela abordagem de Silva (2003), compreende-se que o Brasil é um país rico no que se refere à produção agrícola. Em relação a este ponto de vista, questionamos por que não oferecer aos moradores do campo escolas e condições de permanência, de modo que este sujeito possa dispor de um processo de educação igualitária, em que todos, independente de sua condição financeira, possam estar inserido na escola.

Cabe salientar que, no capitalismo, as pessoas desprovidas de bens materiais e culturais deveriam ficar à mercê da proposta educacional, que seguia os postulados da cultura dominante em favor daqueles que detinham o poder econômico e político (BARAÚNA, 2009).

Essa postura excludente da distribuição da educação afirma uma espécie de *fechamento* dos olhos para uma realidade que afeta milhões de brasileiros que moram nas camadas populares e sonham em ter um futuro melhor, uma concepção que possibilite a esses estudantes de camadas populares almejarem caminhos de formação para atuar em qualquer espaço. Mas em consequência da falta de uma educação qualificada e a realidade de vida deste sujeito, com a falta de oportunidade, o que resta é apenas uma educação fragmentada e cheia de obstáculos, com a exploração no trabalho. Desta forma, o indivíduo passa a viver a serviço ao que é imposto a ele por aqueles que ditam regras na sociedade.

Em vista destas demandas, temos conhecimento de que, apesar do poder de decisão estar vinculado ao atendimento dos interesses elitistas, desde os primórdios da história de colonização do Brasil já existiam movimentos de resistência e luta em favor das classes marginalizadas pela cultura dominante (BARAÚNA, 2009).

Em decorrência da realidade de vida dos povos do campo, que, por um determinado tempo foram excluídos, privados de compartilhar seus conhecimentos e de adquirir outros por não terem acesso à escola, o aprendizado se dava pela convivência com outros membros da comunidade por e familiares, que trazem consigo um saber construído ao longo da sua convivência no campo.

Por essa e outras demandas, é importante destacar os movimentos de resistência e luta em favor das classes abandonadas por este sistema de educação capitalista - entre outras demandas que o povo do campo precisa para ter uma educação digna, e não uma educação que favorecia uma parcela minoritária da sociedade - tem como objetivo lutar por melhores

condições de ensino e aprendizado para o povo do campo, assim como lutar por aqueles que desconhecem seus direitos, mas em prol de um sistema igualitário para todos.

Para Solon (2008), o conceito dos movimentos sociais refere-se a ação coletiva de um grupo reunido que objetiva alcançar mudanças sociais por meio do embate político, conforme seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade de um contexto específico, permeado por tensões sociais. São pessoas que se reúnem a partir de vários objetivos em comum, para lutar por direitos negados a uma determinada população. Assim,

Os movimentos sociais, especialmente aqueles ligados aos direitos humanos, cumpriram um papel primordial na redemocratização política, desde as primeiras resistências ao estado autoritário no combate as violações da privacidade e da cidadania. Posteriormente, lutaram pela anistia de exilados e perseguidos políticos, em defesa da livre manifestação de pensamento, pelas eleições diretas e pela constituinte soberana. Ao longo do período de abertura política, produziram um universo intenso de lutas contra a carestia, em defesa da reforma agrária e de moradia digna. Estas últimas são questões não resolvidas e se fazem presentes na atual estrutura, mesmo que esta não favoreça a participação mais efetiva dos movimentos sociais (SOLON, 2008, s/p) .

Os movimentos sociais têm conquistado grandes defesas em prol daqueles sem amparo. Sem dúvida, com toda sua mobilização, já tem conscientizado muitas pessoas para se juntarem aos movimentos nesta luta inacabada, compreendendo que, o fato desses povos viverem no campo não quer dizer que eles não mereçam um sistema de educação pública, gratuita e de qualidade.

Um exemplo dessa mobilização foi o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA-1997). O encontro que reuniu educadores do campo de todo país, teve como objetivo debater o então momento da educação pública brasileira, que tem sido cada vez mais submetida a uma lógica mercantilizada ditada por grandes grupos financeiro. Vale destacar que o (ENERA) ainda é um lugar de debates e reivindicação pelo direito de estudar.

Este tipo de movimentos hoje tem sido de grande valia, pois como se percebe, o povo do campo tem se mobilizado para que o Estado os reconheça como pertencentes ao campo. Destacamos que, hoje já conseguimos alcançar alguma mudança em relação ao preparo do sujeito do campo, sendo através do currículo escolar de algumas destas escolas vinculadas ao campo, já trazendo descritas disciplinas que realmente dialogam com este sujeito para a sua realidade.

Assim como tantos outros movimentos sociais, o ENERA também tem como objetivo incentivar os trabalhadores rurais, educadores das redes públicas, e municipais, a

recorrer junto ao Estado por seus direitos. O descaso com a educação e ensino de qualidade para os grupos com vulnerabilidade social, como é o caso dos sujeitos do campo, também é uma situação visível nas periferias das grandes cidades. Portanto, esta luta deve ser de todos o que enfrentam essa situação.

Conceituado a educação escolar do ponto de vista das lutas dos movimentos sociais nos anos 60, podemos dizer que estes movimentos davam-se por pessoas que criavam a perspectiva de conseguir que as classes abandonadas, como a classe dos trabalhadores, pudessem ter o direito de frequentar uma escola, a fim de ter um conhecimento diferenciado do que era aprendido em casa, como já foi citado em alguns momentos da escrita.

Ainda fazendo uma comparação desta década de 60, com os movimentos de hoje, percebemos que os objetivos de inserção do sujeito excluído no ambiente escolar não mudaram; portanto, a luta continua. Além disso, o que se percebe também é que além da luta para incluir o sujeito à escola, a maior luta ainda é analisar a forma que o ensino está sendo ofertado nas escolas destinadas às pessoas que vivem à margem do sistema capitalista, e daí analisar se este sujeito que vive no campo está recebendo uma educação para emancipação humana, em vez de uma educação que torne o indivíduo alienado muito menos um sujeito individualista; é este tipo de transformação que os movimentos das classes dos trabalhadores e de outras classes esperam.

Sobre o debate da Educação do Campo na atualidade, trazemos os dados citados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/2009), referente a uma ampla pesquisa realizada anualmente pelo IBGE com o objetivo de coletar dados econômicos, sociais e demográficos das famílias brasileiras, e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE, 2010), organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados estatísticos brasileiros. Eles vêm demonstrar que dos 190.755.799 brasileiros contabilizados, 29.830.007 vivem no campo e que 15,6% desta população é formada por analfabetos; diferente do meio urbano, em que essa taxa de analfabetismo cai para 7,4% (UFRB, 2013).

Já o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2011) - que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudo, pesquisa e avaliação sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para área educacional a partir de parâmetros de qualidade equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral - indica que apenas 18,43% dos jovens de 15 a 17 anos residentes no campo têm acesso ao Ensino Médio. Outro ponto

importante a ser citado sobre o Censo Escolar indica que 18,43% dos jovens de 15 a 17 anos residentes no campo têm acesso ao Ensino Fundamental (UFRB, 2013).

Uma conquista no movimento de luta e mobilização foi a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Em 2013, na cidade de Amargosa, implantou-se o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Agrárias (CFP/UFRB). Analisando o Projeto Pedagógico do Curso observamos que ele se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura PARECER CNE/CP 05/2005 e a Resolução N.º 1/2006 e 05/2006.

Tendo em vista os pressupostos que embasam o projeto no PPC, o curso destina-se à formação de professores com postura profissional ética, pautada na responsabilidade sociais para a construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária, para exercer funções de magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos de um licenciado em sua área de conhecimento e de reconhecida diplomação.

Ainda em análise do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, em relação à precariedade da formação dos professores que atuam na educação do campo, ainda são poucos os professores com formação superior no país, apenas 11% atuam no campo. Segundo os dados do Censo Escolar INEP (2010), dos 342.845 professores que atuam no campo, 160.317 não possuem nível superior. Destes, 156.190 possuem o Ensino Médio e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (PRONACAMPO, 2012, p.2012).

Tabela 01 – Perfil da formação docente urbano/rural – Brasil - 2010

CENSO ESCOLAR (INEP/ 2010)	TOTAL	URBANA	RURAL	% RURAL
Total de professores	1.598.076	1.292.250	305.826	19,1
Fundamental incompleto	3.453	2.256	1.197	34,7
Fundamental completo	6.067	2.543	3.524	58,1
EM magistério	350.769	210.793	139.976	39,9
EM específico indígena	4.010	2.012	1.998	49,8
Ensino Médio	113.165	76.756	36.409	32,2
Superior completo	1.120.612	997.890	122.722	11,0

FONTE: Antunes-Rocha, 2011, com base em dados do INEP/2010.

A tabela presente demonstra informações sobre o perfil da construção urbana/rural no ano de 2010. A ausência de docentes com formação superior, bem como a ausência de formação específica para educação no/do campo nos inquieta. Em diálogo com nossas inquietações, pensando esse cenário, Miguel Arroyo em seu texto *política de formação de educadores (as) do campo* discute a importância do reconhecimento do direito dos diversos

povos do campo á educação e a urgência do Estado assumir políticas que garanta esse direito (ARROYO, 2007, p. 157). Em relação às políticas públicas se destacam os movimentos sociais que tem contribuído nesta jornada que é para garantir o processo de formação do povo do campo. Cabe salientar que, apesar das conquista que já se obteve em prol desta formação que é destinada a estes sujeitos, esta concepção ainda hoje é vista como uma ação fragilizada algo incompleto e que precisa ser repensada.

Assim, constatamos a importância dos movimentos sociais e das políticas públicas neste processo de formação escolar. Destacamos suas conquistas em relevância às dificuldades enfrentadas pelo povo do campo, primeiramente na esperança de haver: reconhecimento em favor das pessoas que pertencem ao campo, permanência no ensino de qualidade, cursos de capacitação, e que seu entendimento histórico possa ser reconhecido e compartilhado.

Outro ponto importante problematizado por Arroyo (2007) trata-se da formação de educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo. O autor vem abordar a importância em relação a estes professores(as) que são destinados(as) para uma escola do campo, que de fato possam receber uma formação de qualidade, contemplando os sujeitos a serem ensinados. Esta formação é um direito de todos. Apesar das lutas, ainda hoje presenciamos em algumas comunidades este *déficit* de formação específica oferecida aos profissionais das escolas do campo.

Na leitura do texto descrito por Arroyo (2005), percebe-se que ainda há uma resistência em se trabalhar a história de vida do sujeito do campo; esta ação se dar pela forma que é desenvolvido o currículo escolar, em que o conhecimento cotidiano do sujeito é excluído, enquanto se deveria levar em conta a capacidade deste profissional do campo, para que assim fosse possível desmitificar este paradigma urbanocêntrico que o sujeito do campo é obrigado a incorporar.

Em diálogo com a superação desse paradigma urbanocêntrico, Molina (2011), tratando sobre avanços e desafios na construção da educação do campo, menciona que estes avanços se devem aos movimentos sociais e sindicais rurais, que se organizaram e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito a terra com as lutas pelo direito à educação.

Molina (2011) dialoga sobre a trajetória do processo de formação do povo do campo, abordando também as dificuldades para que os sujeitos do campo fossem reconhecidos como pessoas pertencentes a este lugar, destacando a importância de ser reconhecido como tal a partir dos movimentos sociais, as políticas públicas, e todas as entidades que reconhecem os

aprendizados que cada um traz consigo. O reconhecimento permite desenvolver a capacidade de perceber que este mesmo sujeito hoje vive uma outra realidade, uma realidade de luta pelos direitos, dentre eles, a educação de qualidade no campo.

Isso nos remete a pensar que há no Brasil uma importante mobilização organizada pelo povo do campo, com objetivo claro de se conseguir um modelo democrático, que possa levar em conta a história de vida dos sujeitos do campo, e o direito a educação em seu contexto. Assim, após apresentar a metodologia do estudo, e discutir as Representações Sociais e princípios que nos aproximam da Educação do Campo, afirmamos a luta por esses direitos e reconhecemos a importância de refletir sobre as representações sociais e a formação de professores(as) na Educação do Campo.

4. ESCOLA DO CAMPO, LUTA E RESISTÊNCIA: RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS COLETADOS

As informações foram coletadas através do questionário e das entrevistas semiestruturadas, desenvolvidos com as professoras participantes da pesquisa. No processo, procuramos dar ênfase ao o objetivo geral da investigação: analisar as representações de professores (as) da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa.

Os dados coletados através do questionário foram utilizados para caracterizar os sujeitos e o campo de pesquisa. A estrutura do questionário foi de perguntas abertas e fechadas que identificaram dados pessoais. Outras perguntas mais aproximadas ao tema da investigação, sobre escolha da profissão, tempo de serviço, se gostam de ensinar na escola no/do campo. Em especial, buscamos produzir representações com significado expreso a escola no/do campo para as entrevistadas¹¹.

Como instrumento de análise de dados, na entrevista semiestruturada, buscou-se uma relação com o objetivo geral e específico, como o problema da pesquisa, para nos dar maior embasamento na criação das perguntas. Contudo, sempre levando em conta as informações coletadas através dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Nos atentamos também na hora de montar as perguntas, buscando sempre levar em conta as conviências dos sujeitos entrevistados, a fim de que eles pudessem familiarizar-se com as perguntas.

Em relação à coleta de dados, foram feitas gravações em áudio para o registro das entrevistas, levando em conta sua vantagem de registrar todas as expressões orais imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção no entrevistado (LÜDKE; ANDRÈ, 1987, p.37). Tomando base nesta referência, utilizamos de um único instrumento na coleta dos dados. Optamos por utilizar um aparelho celular, gravando apenas as falas/respostas das entrevistadas¹²; este instrumento contribuiu significativamente com análise feita.

No questionário, estas informações foram divididas em duas partes. A primeira parte caracteriza os sujeitos da pesquisa; para tanto, estas informações encontram-se localizadas no tópico da metodologia identificando os *Sujeitos da Pesquisa*. A segunda parte do questionário

¹¹ Conforme descrição das perguntas as mesmas podem ser localizadas no anexo.

¹² O tempo de duração das gravações que utilizamos com as professoras foi um total de trinta e 33 minutos e 22 segundos. As entrevistas foram transcritas, a fim de que fosse possível a análise dos dados.

apresenta questões abertas em que as professoras trazem suas opiniões em acordo com questão a seguir. Quando se pensa em educação do campo, quais as primeiras palavras que destacaria em relação a pontos *positivos e negativos*¹³ na educação do campo? O quadro abaixo tem a intencionalidade de destacar palavras em relação a pontos positivos e negativos postos pelas professoras entrevistadas na análise dos dados.

Quadro 3: Síntese de palavras destacadas sobre a Educação do Campo

Nome	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Margarida	Lutas, humildade, resistência.	Desigualdade, desvalorização, limitações.
Jasmim	Valorização do homem do campo, luta, resistência.	Preconceitos, desigualdade.
Violeta	Respeito, desafio, pesquisa, mudanças.	Pouca mudança, falta de acesso as mudanças, políticas desfavoráveis para educação do campo.

Fonte: Questionário de Pesquisa Sueli Oliveira (2017).

Ao analisarmos as respostas das professoras nesta questão, percebemos que as respostas de Margarida, assim como a de Jasmim, têm uma grande semelhança; elas trazem palavras de pessimismo, mas também palavras de luta: resistência, humildade, ter reconhecimento e valores na sociedade em que este sujeito do campo esta inserido. Em nossa análise, é necessário que as palavras de Violeta ganhem um destaque diferenciado entre as falas de ambas, pois, compreendem-se que mais que luta, resistência e humildade. O reconhecimento deste povo só será possível se houver mudanças e persistência por parte deles. Assim,

O movimento Por uma Educação do Campo [...], concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais [...] (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.36).

Ao analisarmos a escrita das professoras, e em diálogo a citação de Fernandes e Molina, entendemos que faz por parte do diálogo sobre a Educação do Campo um espaço com sujeitos que requerem reconhecimento a forma de viver e quanto a sua permanência no campo.

¹³ A utilização dos termos *positivo e negativo* deve-se a intenção de problematizar as ambivalências das representações.

Mais uma vez analisando as respostas das professoras, na segunda questão, que trata sobre pontos negativos sobre a Educação do Campo, percebe-se que novamente as resposta de Margarida e a de Jasmim têm uma semelhança próxima, assim como na questão que trata dos pontos positivos; ambas destacam que desigualdade, desvalorização, limitações, preconceito. É o que se tem visto nos dias de hoje em relação à escola do campo. Porém, novamente Violeta nos surpreende com suas palavras, *políticas mudanças, falta de acesso às mudanças, políticas desfavoráveis para a educação do campo*. Ela deixa claro, tanto na primeira questão como na segunda, a dificuldade que a Educação do Campo enfrenta para alcançar mudança na política pública.

Conforme Arroyo (2007, p.162).

[...] Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade.

Logo que feita a análise das escritas das professoras e do que é discutido por Arroyo (2007), percebemos ser ainda necessário que haja mudança no que se refere às políticas públicas. Tudo isso para demonstrar as mazelas que o aluno da escola do campo ainda enfrenta para ter seus direitos garantidos. Educação é um direito de todos. Porém, se sabe que nem todas as classes são contempladas da mesma forma. O Estado é cruel quando não garante a este povo que apenas quer viver e estudar no campo, manter suas raízes no campo que, por direito, pertence-lhe. É perceptível nesta situação que o Estado cumpre com apenas metade do seu dever, quando não garante espaço adequado e melhores condições de sobrevivência para que nenhum povo ou cultura seja excluído deste espaço que se chama escola.

Outra questão aberta discutida no questionário, tratou sobre como as professoras descreveriam o significado da docência nas escolas do campo. As professores responderam o seguinte:

A escola e a docência no campo possui um significado de força, luta e resistência, já que esta modalidade de ensino, geralmente é desvalorizada, sofrendo historicamente, com os processos de desigualdades social, e cultural (MARGARIDA, Entrevista, 2017).

A docência na escola do campo possui um histórico de desigualdade e desvalorização dos sujeitos que estão inseridos neste processo. Portanto, o professor que possua uma consciência e luta social, diante das desigualdades dos desmanches da educação do campo, possui um significado de resistência (JASMIM, Entrevista, 2017).

Um desafio a ser vencido todos os dias. Acredito que o maior desafio é promover a equidade na educação do campo (VIOLETA, Entrevista, 2017).

Na compreensão da escrita das professoras, é possível perceber que ambas descrevem a escola do campo como um espaço que enfrentou muitos problemas para continuar existindo. Porém, nas suas palavras não escondem que ainda hoje um dos problemas do campo no Brasil é a ausência de políticas públicas que garantam a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Segundo Arroyo (2007, p.160),

A ênfase no paradigma urbano não teve e tem como intenção ignorar e desconstruir as identidades e as culturas, os valores e as resistências dos povos do campo? A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.

Dialogando com este autor e as respostas das professoras, percebemos um descaso no reconhecimento em relação à escola do campo. Esta representação implica diretamente na formação dos profissionais que não têm uma capacitação específica para lecionar na Educação do Campo. Todavia, por falta desta formação inacabada que é ofertada a este docente, compreende-se que o processo de aprendizagem do aluno do campo vem a se tornar muito mais difícil.

Todavia, ao analisarmos os questionários e dialogarmos com as escritas das professoras participante da pesquisa e o teórico Arroyo (2007), compreendemos que todas têm uma visão bem parecida no que se refere à Educação do Campo. Por compreensão, é perceptível que ainda hoje é necessário que o povo do campo tenha uma visão de luta e resistência, quando se entende que só deste ponto de vista novas mudanças possa realmente acontecer no cenário que se chama educação do campo.

4.1 O que dizem as professoras na entrevista?

Dando continuidade à análise, apresentaremos agora os dados que foram coletados nas entrevistas semiestruturadas, apresentando uma sequência de perguntas que foram criadas com base nos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Assim como no questionário, para um melhor entendimento, fazemos o diálogo das falas das professoras com a literatura.

Apropriar-se e pensa a formação, focadas nas historias de vida, configura-se como fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, uma vez que abordam dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, compreendendo as

influências referentes às escolhas que são feitas ao longo da vida (SOUZA *apud* FERREIRA, 2014, p.23).

A citação foca na história de vida do sujeito. Todavia, compreendendo que as histórias de vida possibilitam ao sujeito ter um conhecimento sobre si, com o seu processo formativo, e tudo aquilo que o mesmo vier aprender ao longo de sua vida.

Dando ênfase a o processo histórico de formação, e como ele acontece na vida do ser humano, em entrevista com as professoras, perguntamos: *Quais os motivos levaram você trabalhar na escola do campo?* Elas destacaram que:

Na verdade assim, não tinha nem, [...] um motivo específico a escola do campo era tudo que eu não queria [risos]. É, minha pesquisa, meus estudos sempre foram voltados na educação infantil, sempre trabalhei com educação infantil. [...] No ano passado a prefeitura me chamou para trabalhar e me ofereceu uma turma do campo, há princípio fiquei um pouco ansiosa, porque assim, justo no campo, uma turma de ensino fundamental sendo que meu desejo sempre fiz educação infantil [...] (MARGARIDA, Entrevista, 2017).

Bom! Não foi minha [...] Eu caí de paraquedas, no ano passado por conta de questão política, me tirarão da sede e me jogarão na zona rural. Nunca tinha trabalhado na zona rural. Apesar de ser da zona rural, mas nunca trabalhei em escola de zona rural, e aí, há... [pausa] quando eu cair nesta escola foi mesmo por perseguição mesmo política [...] (JASMIM, Entrevista, 2017).

Eu passei no concurso esperei quatro anos pra ser chamada, mais sempre quis ensinar na escola do campo. Não sei uma experiência diferente. Assim [...] se fosse para escolher eu pedia turno que fosse na zona rural (VIOLETA, ENTREVISTA, 2017).

De início, abordamos as representações das professoras Margarida e Jasmim. Margarida foi trabalhar na escola da comunidade de Três Lagoas na zona rural porque ela recebeu uma proposta de trabalho pela prefeitura da cidade Amargosa. Ela aceita de imediato, mesmo a escola não sendo na cidade onde ela estava acostumada ensinar. Ao contrário de Jasmim, que foi para a escola do campo por uma questão de “perseguição política”, pois, no decorrer de sua fala, ela demonstra que não tem nada contra lecionar na escola do campo. Já para Violeta, apesar de ser seu primeiro ano exercendo a função de professora, ela também não vê problema em trabalhar na escola do campo, até porque sempre foi a vontade dela.

Ao fazermos uma reflexão da fala das professoras, evidenciamos as representações de Margarida, entendendo-se que a dimensão das oportunidades de trabalho não se faz presente no momento em que ela é contratada. Além disso, algo nos chama atenção em sua fala em relação à pergunta feita. Notamos que a professora deixa escapar risos, nos levando a entender a negação de espaço. De acordo com Arroyo (2007),

Um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador, educadora, docente, gestor [...] (ARROYO, 2007, p.171).

Na compreensão da abordagem, trazemos à contratação de profissionais vindo da cidade a escola rural. Todavia, é necessário que este educador ou educadora tenha um conhecimento acerca do espaço que este sujeito está inserido. Como também se faz necessário que este docente passe por um processo de formação para que seus conhecimentos possam ser aprimorados, a fim de estar atuando neste espaço de vida que se chama campo. É necessário para o educador conhecer a realidade de vida do aluno que pertence ao campo, para que não hajam situações de exclusões, como o caso do educador não conhecer a cultura e crenças do campo.

Faz-se necessário por parte do professor(a) conhecer a realidade do aluno, assim como o espaço que este está inserido. Diante desta abordagem, em diálogo com as professoras, enfatizamos a seguinte pergunta: *O que você acha da docência nas escolas do campo?* Nos fragmentos abaixo, podem ser observados as opiniões das professoras.

[...] quando a gente pensa em escola do campo, a gente pensa em crianças pacatas¹⁴, tranquilas, mas, se a gente for fazer uma análise da escola do campo e a escola da cidade hoje não tem muita diferença, que a tecnologia já se expandiu né, por muitos lugares e assim os meninos estão atentos ao mundo, a vida da cidade, tem coisas que eles já estão bem pra frente acho que não tem muita diferença do campo e da cidade não [...] (MARGARIDA, Entrevista, 2017).

A docência na escola do campo ela possui um histórico de desigualdade, de desvalorização do sujeito que esta inseridos neste processo. Por tanto o professor que possua uma consciência de luta, de luta social diante da desigualdade do desfecho da educação do campo, possui um significado de resistência [...] (JASMIM, Entrevista, 2017).

Muito difícil né. Por conta [...] assim por mais que a gente é professor, traga coisas novas e tal, mas a gente não pode esperar que o aluno contribua muito, porque assim ele não tem a fonte de pesquisa, não tem um livro, não tem uma biblioteca, ele não tem acesso a internet então tudo que a gente pede dificulta pra eles tudo [...](VIOLETA, Entrevista, 2017).

Percebe-se que, nesta questão, as falas das professoras não se assemelham muito. No entanto, destacam pontos marcantes de como elas vivenciam a docência nas escolas do campo. Margarida, quando pensa em escola do campo, diz que pensa logo em crianças *pacatas*; para um melhor entendimento dos demais, seriam crianças tranquilas. Porém, Margarida tem um pensamento voltado também para o cenário contemporâneo. Ela diz não

¹⁴Pacata, quer dizer crianças calmas, tranquilas que gosta de viver em paz (Dicionário Júnior da Língua Portuguesa/ Geraldo Mattos – 4. Ed.- São Paulo: FTD, 2011).

ver muita diferença em relação à escola do campo e da cidade. A partir da abordagem da professora, compreende-se que hoje em algumas comunidades os alunos que estudam na escola do campo têm acesso às tecnologias e não são mais tão pacatas, ou sem conhecimento do mundo. Contudo, sobre a ideia de pacata, a representação pode ser oriunda de uma imagem de inferioridade do camponês. Quanto a Jasmim, ela aborda a questão do não reconhecimento com o sujeito do campo. Entretanto, Violeta traz uma concepção diferente das outras duas professoras, ela discorre sobre os recursos didáticos que a escola não possui.

Diante das representações das professoras, é notório que a escola do campo ainda enfrenta algumas barreiras para ser reconhecida por parte das instâncias superiores. Essas escolas, na maioria das vezes, funcionam em condições precárias, sem espaços adequados, situação que implica diretamente no aprendizado do aluno do campo. Todavia, podemos perceber esta situação de descaso com o espaço na fala de *Margarida* durante a entrevista (2017), ela afirma: [...] *eu fico olhando assim a escola não tem uma estrutura boa, a alimentação deles também não é essa coisa boa, outra é a referencia que nem o nome da escola tem na frente da escola, eles não têm uma área de lazer [...]*. Todavia, a professora está descrevendo o espaço em que ela trabalha e também as condições em que a escola se encontra.

[...] o problema das turmas multisseriadas¹⁵ está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (BÖNMANN, 2015, p. 14).

Trazemos a citação não para falar apenas das turmas multisseriadas, também a condição das escolas no campo. São desafios que professores(as) enfrentam para preparar um plano de aula que contemple a todos; a subcarga de trabalho que é determinado para o mesmo(a). É notório que todas essas barreiras enfrentadas por esse profissional da Educação Básica devem ser colocadas em pauta. Mas trazemos com mais intensidade a ausência de recursos básicos para o meio rural, acarretando consequências para que os(as) pedagogos(as) desenvolvam um bom trabalho. Porém, entende-se que, para isso acontecer, faz-se necessário o apoio e a colaboração tanto do Estado como também da gestão escolar.

¹⁵ As turmas multisseriadas definem-se por uma demanda de turmas com alunos de séries e idades diferentes em uma única sala.

Pensando a trajetória e reconhecimento para o povo do campo, ao entrevistarmos as professoras, indagamos: *O que elas destacaria de positivos da docência nas escolas do campo?*. E elas destacam que:

Acredito que a luta, a resistência [...] (MARGARIDA, Entrevista, 2017).

A valorização do homem do campo, a luta, a resistência [...] (JASMIM, Entrevista, 2017).

Acho ainda a questão do respeito [...] (VIOLETA, Entrevista, 2017).

Tratando de pontos positivos¹⁶ em relação à docência nas escolas do campo, as representações abordam pontos semelhantes. Margarida e Jasmim descrevem em suas falas a questão de *luta e resistência*. Margarida também argumenta sobre a valorização do homem do campo, enquanto Violeta aborda a questão do respeito. As professoras são visíveis à necessidade da luta da resistência de se manter firme perante o Estado e às ações de poder, para que o sujeito do campo possa se manter firme em seu *habitat*, cujo espaço é o campo.

No trabalho de Bönmann (2015, p.29), ao citar Roseli Caldart, afirma que “a escola do campo não é diferente, mas um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura. Admitindo que esses sujeitos possam intervir e modificar as relações sociais de seu grupo”.

A partir da escrita, faz-se necessário compreender a trajetória do processo de formação do povo do campo, e mais, pensar em uma escola do campo que possa contribuir na valorização do espaço deste sujeito. Todavia, essa escola tem o dever de garantir que a identidade e o contexto histórico deste povo sejam reconhecidos por aqueles que farão parte deste espaço.

Desejamos que a escola do campo seja um espaço que inclua seu aluno, e com ele seu contexto histórico. É viável que a formação destinada a este sujeito do campo seja uma formação que tenha coerência com o contexto em que ele vive.

Em relação à Educação do Campo, ainda é notória a luta e a resistência do povo do campo. Além disso, é evidente aspectos positivos e negativos no cenário local; percebemos isso através das entrevistas das professoras. Quando perguntamos o que elas destacaria de negativo da docência nas escolas do campo, responderam o seguinte:

Desigualdade que agente sabe que tem desvalorização e limitações. A gente sabe que é limitado é desvalorizado, não tem uma igualdade, no entanto, quando eu digo

¹⁶ De pensar ambivalências.

não, não na questão dos alunos, mas, na questão do tratamento né, com relação à secretaria e os recursos essas coisas (MARGARIDA, Entrevista, 2017).

Os preconceitos, a desigualdade, ainda existem muito (JASMIM, Entrevista, 2017).

É justamente esta falta de possibilidades que o aluno não tem que o professor dentro do possível agente professor ainda consegue ter, um data show, um computador e fazer uso dele, mas os meninos não tem, eles tem aqui na escola, vem aqui na escola, então agente pesquisa aqui na escola, mas eles não tem acesso para imprimir um trabalho, pra saber usar a internet, uma biblioteca pra pesquisar, não tem (VIOLETA, Entrevista, 2017).

As representações que emergem das falas de Margarida e Jasmim têm uma coerência e semelhança em relação a desigualdade e a desvalorização. Para tanto, as representações de Margarida e Violeta que a, também têm uma semelhança parecida devido os argumentos usados para mais uma vez questionar a limitação e a falta de recursos da escola do campo. Diante de tudo que já foi mencionado em relação a fala de Margarida, Jasmim e Violeta, percebemos que elas falam sobre a falta de igualdade, o preconceito, a desvalorização, e a desigualdade, falta de recursos didáticos e a estrutura da escola.

Enfatizando um pouco mais sobre as representações das professoras entrevistadas em relação ao aluno do campo, Moscovici destaca que:

[...] as representações sociais são concebidas parcialmente pelas pessoas ou pela coletividade, como se fossem um “prolongamento do comportamento”. Elas só existem, para seus produtores, devido ao papel que cumprem: permitem conhecer o comportamento, são expressões de sua atitude frente aos objetos que lhe cercam, [...] (MOSCOVICI, apud VIANA, 2008, p.47).

Descrever as representações das professoras entrevistadas implica no comportamento de cada uma, incluindo qualidades e defeitos na sua prática de ensinar, incluindo o espaço em que elas desenvolvem suas funções, em relação a conteúdos e princípios para serem trabalhados na escola do campo. Em diálogo com as professoras, perguntamos: *Em sua opinião, quais os principais conteúdos e princípios devem ser trabalhados nas escolas do campo?*

A própria disciplina de educação do campo ne, ensinar ali ao aluno trabalhar com a terra valorizar o lugar que ele está, há desejar estar no lugar que ele esta, eu acho que isso que deveria ser. De qualquer forma a gente trabalha (MARGARIDA, Entrevista, 2017).

É assim, eu acho assim, por ser uma sala multisseriada agente conta mais os alfabetiza, e em questão da relação da educação do campo eu procuro trabalhar o eixo daqui da zona rural, entendeu. Porque assim não adianta eu dizer pra meu aluno, não é que eu não diga entendeu. Por exemplo: trabalhar é só as frutas que tem na cidade, que eles nunca viram que nunca saborearam então, é agente aqui trabalha com os afazeres daqui mesmo da comunidade, o que eles fazem aqui na comunidade trabalha com vassouras, esteira. Agente já fez é acampamento nos campo, oficinas pra aprender, no caso aprender a fazer eu convido as pessoas mais

antigas pra vim fazer palestras aqui dentro, agente procura conhecer a realidade deles, não é que eu também não traga a realidade de outras zonas rural, agente traz pessoas de fora, e assim eu procuro valorizar mais isso como é que eu faço: faço hortas com eles plantando as verduras as coisas, porque eles tem uma dificuldade porque não quero comer essas frutas, não quero comer essa verdura, eles as vezes nem sabe o que é, e diz eu não gosto, eu não gosto. Mas graças a Deus agente vai aos poucos, com fantoches, histórias com fantoches, vídeos, eles, graças a Deus até que nesse ponto eu procuro ver mais a realidade deles, fazer coisas que eles associam (JASMIM, Entrevista, 2017).

[...] aqui nesta região que eu trabalho é diferente, que assim os meninos moram numa posse e tem uma casa não são donos de terras né. Educação do campo muito das vezes poderia ser filho do pequeno proprietário que plantasse ou colhesse alguma coisa, mas as maiorias dos meus alunos não plantam, não colhem, não tem uma, eles moram na zona rural, porém como se fosse uma comunidade sem, não oferece esse lado de espaço para plantar, colher, tem outras atividades nesta região específica. Mas, eu acho assim precisa se pensar neste espaço e valorizar esse espaço né, pra que ele possa volta este espaço e se manter neste espaço eu acho que é isso. O mais que se deve mais se pensar mais é neste menino do campo que ele poder trazer de volta construir algo que possa melhore a comunidade dele o espaço que ele vive, e valorizar esse espaço (VIOLETA, Entrevista, 2017).

Após fazer uma análise é compreensível aproximação entre as respostas de Margarida e Jasmim no que tange aos conteúdos e princípios há serem trabalhado na educação do campo. Margarida diz que a própria disciplina¹⁷ já ajuda os alunos há terem uma noção de como trabalhar com a terra. Desta forma a disciplina aborda os dois elementos conteúdos e princípios, como princípios ensinar o aluno a valorizar o espaço que ele esta inserido.

Em relação a conteúdo, Jasmim discorre que por a turma ser multisseriada ela dá prioridade em alfabetizá-los. Ainda deixa transparecer os princípios para com o aluno do campo. Jasmim procura trabalhar com o que tem na comunidade, como as frutas, a palha do licuri - que faz vassoura-, entre outros produtos produzidos na comunidade. Entende-se que para esta é de grande importância trabalhar com a realidade desta criança. Segundo Jasmim, *não precisa buscar referência de outros lugares para estar ensinado o aluno, se a mesma pode descrever o espaço que eles(as) vivem.*

Destacando os conceitos e princípios para com o aluno do campo, temos que

O ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado do que é, tanto no campo quanto na cidade. A educação básica na cidade é quase que apenas projeção da ideologia de classe média do educador. O mesmo acontece no campo. Prevalece ainda entre nós a concepção de que o educador não precisa ser educado, não precisa ser ressocializado para a sua missão de educar. Houve muitas mudanças na sociedade brasileira nas últimas décadas, no campo e na cidade, que exigem uma ressocialização do educador. [...] Por tudo isso, prefiro dizer que o ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade deveria ser diferente. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela, com os

¹⁷ A disciplina situada se trata da disciplina da educação do campo, registrada como componente obrigatório das Escolas no Campo em Amargosa. Consideramos um avanço/conquista das Diretrizes para Educação do Campo do município da cidade de Amargosa (2017).

circunstâncias, e deveria considerar clientela não só o aluno burocraticamente matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de referência, a que pertencem os alunos (MARTINS *apud*, FERREIRA, 2014, p.54).

Em diálogo com a citação acima, é importante enfatizar que o professor (a) do campo pode apresentar o conteúdo de forma lúdica, flexível e condizente com a realidade e a necessidade do aluno. Para tanto, ela ainda afirma que a escola deve ser um espaço de diálogo e aceitação, não só dos que frequentam a escola, mas dos demais moradores da comunidade; este diálogo é referente ao campo e a cidade, para que com seus filhos(as) possam construir seus processos históricos.

Analisando a representação de Violeta, entende-se a necessidade de discutir a permanência do sujeito do campo, sendo que o aluno deste lugar deve estar inserido no espaço que seja do campo. Além disso, é fundamental que este espaço lhe ofereça condições de moradia e plantio; um espaço onde ele possa construir sua própria história, sem ter que sair do lugar que lhe pertence. A professora não enfatiza o conteúdo a ser trabalhado em sala, pois, dá ênfase aos princípios das representações sociais. Outra representação é sobre a questão agrária, mencionando que *os meninos moram numa posse e tem uma casa. Não são donos de terras*.

Como destaca Fernandes e Molina (p. 37),

[...] A Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído, [...] rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadoria e não espaço de vida. Há um entendimento por parte das representações de ambos/as que o sujeito do campo compõe aquele espaço não para manter suas raízes ou cultura como era entendido pela educação rural.

Para tanto, faz-se necessário destacar ainda que “[...] a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra [...]” (*Ibid.*, p. 45).

No que refere-se à reforma agrária, é notório que todo o esforço e conquista para o povo do campo e a Educação do Campo ainda se faz presente na concepção de luta e resistência pela terra. O espaço que o sujeito habita ainda é insuficiente perante a agricultura capitalista (agronegócio) que se expande mais e mais no cenário da vida e da educação do povo do campo. Tais reflexões nos permitem ter outro entendimento do porque o povo é expulso do campo e vai para outro espaço, para morar na cidade.

Refletindo sobre a demanda de profissional que mora na cidade e leciona na escola do campo, deste modo, questionamos: *Como você acha que o fato de residir na zona urbana influencia na sua prática docente na escola do campo?*

Não vejo diferença não, porque assim, se eu sei que meu trabalho é aqui no campo eu não deixo que minhas influências atinja a sala de aula. A gente tem um currículo né, a gente tem um plano de curso que tem que seguir, então agente segue esse plano de curso, não inventa nada, não acha que tem que ser nada. A gente segue o plano de curso (MARGARIDA, Entrevista, 2017).

[...] eu também sou da zona rural, sempre estudei em escola, já estudei multisseriada, já, mas hoje moro na cidade. Mas não tenho coisa nenhuma pra vim pro o campo, entendeu. No momento quando vim [...] eu vim um pouco triste, não por vim pra zona rural na verdade, triste porque na verdade foi uma perseguição política. Porém hoje já vieram várias ofertas pra voltar pra cidade o ano que vem esse ano também, mas eu não aceitei quero dá continuidade ao meu trabalho aqui, enquanto eles mim deixar aqui vou ficar. [...] eu procuro ver mais a realidade deles, não é que eu também não trabalhe as coisas que tem no [plano de curso] não, eu não mim apego muito eu vejo a realidade do meu aluno, eu procuro ver as leituras dele, é mais escolhidas por eles, eu procuro ver o que passa na mídia, o que tá acontecendo, teve o novembro azul, o outubro rosa, tudo isso foi falado porque eles questionam na roda, eu sou atenta na rodinha pra ver o que eles fazem o que eles falam, eu procuro trabalhar mais a realidade deles o pedido deles, não é que eu também deixe eles soltos não, é cobrado, eu procuro também olhar os conteúdos do plano, eu vejo coisas que da pra eu pegar e só emendo com as coisas que eles querem[...] (JASMIM, Entrevista, 2017).

Assim tudo na vida é experiência né, e não vejo grandes problemas assim, por que assim quando você mora num lugar grande a distancia são bem parecidas em deslocamento, com vinte minutos tá na cidade então é só uma questão por que aqui é zona rural e lá é zona urbana, mas não vejo nem um percalço. [...], tem uma matéria específica que é educação do campo né, a gente dá essa matéria, mas assim, ela tá no currículo, mas meio que sabe, uma coisa meio assim. Acho que precisa avançar muito, para se ter, assim a escola do campo[...] oferecer o tempo integral, pra ela ter esse lazer do campo mais como vemos nas escolas agrícolas que o aluno passa virar história, que o aluno passa estudar determinado período, que outros não estuda por que tem coleta e tal. Acho que deve ter algo mais específico voltado para a educação do campo, e dando claro, importância as demais, acho que os aluno do campo tem os mesmos direitos de aprender de tudo um pouco, mas também de sua realidade do fator assim, você precisa valorizar o seu espaço pra que não haja aquele desejo de que só quero embora desse lugar, quero embora desse lugar, e se valorizar este lugar. Mas pensar em, tudo bem, sair daqui buscar o estudo e voltar pra aqui pra tentar fazer um trabalho neste lugar tentar melhorar essa realidade (VIOLETA, Entrevista, 2017).

Destacamos o fato das professoras ensinarem na escola do campo e morarem na cidade, como também o plano de aula. Para tanto, Margarida vem dizer que, por ela morar na cidade e ensinar na zona rural, não deixa que suas influências interfiram na sala de aula. Em se tratando do plano de aula, à disciplina do campo, aborda em sala de aula apenas o conteúdo que vem explícito no plano de curso.

Jasmim também não vê problema em morar na cidade e ensinar na escola do campo. Ela relata uma possível perseguição política. Dessa forma, podemos pensar nas representações dela; isso nos permitiu ter um entendimento que, ainda nos dias atuais, a relação de poder prevalece, e a ida para docência no campo pode ser pensada como castigo.

Quanto ao conteúdo a ser trabalhado na disciplina do campo, procura não só apenas desenvolver o que o plano de curso segue, porque é visível a procura de inovação de conteúdos atuais para serem trabalhados na escola do campo; é desta forma que ela ensina. Violeta também não destaca problema em morar na cidade e ensinar na zona rural. Em relação aos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Educação do Campo, tem o plano de curso que precisa ser melhorado.

Ao analisarmos os dados, ressaltamos uma divergência de opinião entre Margarida, Jasmim e Violeta, no que diz respeito ao plano de curso. Jasmim e Violeta apresentam que só o plano de curso não dá conta de abordar tudo o que este aluno precisa aprender; Jasmim, procura abordar outros assuntos na sala, tanto assuntos do cotidiano deles, como assuntos da atualidade. Já na fala de Violeta é evidente que o aluno do campo tem o direito de aprender outros conteúdos. Ela procura relacionar a sua prática pedagógica com elementos do cotidiano do aluno. Margarida não apresenta elementos como as outras entrevistadas, pois enfatiza que segue o conteúdo exposto no plano de curso, *que não inventa nada, apenas segue*.

Segundo Moreira e Silva:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicando em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingente de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA *apud*, FERREIRA, 2014, p. 98).

O currículo é social, pois também está associado à ideologia de cultura numa arena política. Podemos problematizar a necessidade de que o currículo destinado à escola do campo contemple suas especificidades, sendo que, segundo as professoras, o currículo não contempla a necessidade e não condiz com a Educação do Campo. Entende-se também que o mesmo é considerado como algo superficial em não contemplar com a realidade deste sujeito do campo.

Assim, este capítulo enfatiza os resultados que foram alcançados com aplicação do questionário e por meio das entrevistas semi-estruturadas, desenvolvidos com as professoras que residem na zona urbana e lecionam na escola do campo, na comunidade das Três Lagoas

do município da cidade de Amargosa. Ainda na análise dos dados, faz-se presente a compreensão de como é necessário o pesquisador ir a campo, pois há elementos essenciais no campo da pesquisa que só podem ser entendidos a partir do contato direto com o meio; ao irmos ao campo e aplicarmos os instrumentos na coleta dos dados, o contato com o meio e, a partir das representações das professoras, foi possível destacarmos pontos cruciais para responder os objetivos e a questão problema da pesquisa. Após a seção discutida, sobre a análise dos dados e resultados obtidos, seguiremos tratando das considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa nos proporcionou um entendimento não só por parte das representações sociais de professores(as), mas também de como ainda nos dias atuais não se faz presente o não reconhecimento do povo do campo por parte de algumas instâncias governamentais. Este não reconhecimento do sujeito do campo na pesquisa, dá-se através das leituras de teóricos que enfatizam o campo da Educação do Campo, sendo entendido pelos mesmos(as) o espaço de estudo e de moradia. Este entendimento dá-se também por parte dos dados coletados na análise, por parte das transcrições das entrevistas, assim como a escrita do questionário.

Ao realizarmos a análise dos dados na pesquisa, foi possível identificar nas representações das professoras pontos semelhantes aos que foram destacados anteriormente no corpo da pesquisa. Deste modo, as suas representações vêm chamando a atenção para o *não reconhecimento para com o aluno do campo*, ainda é notável uma *persistência no que diz respeito à luta e resistência, à falta de acesso às mudanças, à falta de material didático, espaços de lazer adequados, plano de aula condizente à realidade de vida dos alunos*, entre outras abordagens feitas pelas professoras.

A partir das informações coletadas e das representações das professoras, compreendemos as ações dos movimentos sociais e os projetos que foram desenvolvidos em prol do reconhecimento da Educação do Campo nas instâncias governamentais; uma educação voltada para os diversos tipos de povos que ocupa este espaço ainda não foi suficiente para garantir ao sujeito do campo seu lugar de origem. Todavia, implica no reconhecimento de suas atividades culturais, como também no seu aprendizado. A este não reconhecimento faz-se necessário permanecer lutando e resistindo para que as mudanças ocorram para esse povo.

Em relação à limitação nas mudanças no campo, entende-se, primeiramente, que está a em dar-se primeiramente pela falta de políticas públicas que enxerguem o sujeito do campo como um indivíduo que faz parte da sociedade, mas que reside no campo, e, independente do espaço que ele ocupa, ele requer conhecimento e garantia de seus direitos.

Quanto os recursos didáticos, é compreensível, a partir das representações das professoras, que a ausência de recursos básicos, a falta de espaços de lazer adequados, plano de aula e currículos condizentes com a realidade de vida do alunos do campo, faz-se presente no espaço da escola do campo. Desta forma, é compreensível que essa escassez dos recursos

acarreta e implica nos métodos e desenvolvimento a serem utilizados pelo pedagogo(a) ao elaborar uma aula diferenciada.

Todavia, é importante repensar o plano de curso em relação à disciplina, no que diz respeito à escola do campo. Conforme o estudo e as análises dos dados, notamos que as representações das professoras vêm chamando atenção para a necessidade de repensar ações e refletir que tipo de formação cabe a este professor(a) que irá ensinar nas instâncias do campo.

Para tanto, em nosso entendimento e a partir das informações coletadas por parte da análise, quando pensamos em currículo, pensamos logo na formação do professor(a) e na sua prática de ensinar. Conforme esta abordagem, faz-se necessário que o Estado, junto com a gestão escolar, repense suas ações e reflita que tipo de formação cabe a este professor(a) que irá ensinar nas instâncias do campo. Segundo nosso entendimento, acreditamos também na importância em que o professor, antes de ir para este espaço, busque conhecer o contexto do aluno, onde ele habita, seu processo histórico e sua identidade cultural, para que desta forma o(a) professor(a) possam preparar seu plano de aula e contemplar a todos inseridos naquele espaço escolar.

Para sermos mais condizentes com a reflexão acima, identificamos também nas representações das professoras entrevistadas que elas ensinam em uma escola do campo, tendo cursado apenas licenciatura em pedagogia. Além disso, abordam que *nunca fizeram uma formação voltada para a escola do campo*. A partir disso, percebemos que essa formação complementar é a base para que possamos desenvolver boas ações neste espaço que foi e ainda é marcado pelo o desfavorecimento em tudo que diz respeito às instâncias de poder público.

Diante de tudo que foi mencionado, os estudos feitos para a elaboração desta monografia possibilitou um olhar crítico de como a Educação do Campo sofreu e ainda sofre para continuar existido perante o Município e o Estado pertencente. Deste modo, compreendemos que cabe a estes órgãos desenvolver metas para tornar a permanência do sujeito do campo mais acessível possível. Para tanto, ainda devem ser pensadas medidas de incluir neste espaço escolar o aluno do campo, sem menor densidade populacional, disponibilizando formação continuada para o profissional que atuará no campo. Todavia, faz-se necessário também material didático complementar para esta escola do campo.

Já em relação às dificuldades na construção da monografia, citamos muitas: (i) buscar referencial teórico e compreender algumas leituras; (ii) ida a campo para desenvolver a análise dos dados com as professoras; (iii) a questão de tempo, tanto para nós como para uma das professoras participantes da pesquisa; (iv) sentimos que, em alguns momentos, as

professoras não se sentiam à vontade para responder o questionário e gravar a entrevista. No entanto, podemos dizer que a maior dificuldade encontrada foi conciliar o cansaço do trabalho com a demanda da Universidade. Assim como houveram momentos de dificuldade na escrita, também aconteceram momentos de aprendizagem e de compreensão entre orientador e orientanda.

Quanto à evidência e às inquietações com o texto, pensamos que o que foi dialogado no texto presente é uma realidade, que não está distante de nós. Como moradora e estudante de escola do campo, diria que já enfrentei muitos destes obstáculos que as professoras entrevistadas citam na análise dos dados.

Esperamos esta pesquisa possa contribuir de alguma forma no aprendizado de outras pessoas que investigem sobre a representação de professores(as). Assim como esperamos que haja oportunidade de voltar à escola representada na pesquisa, a fim de dialogarmos e ampliarmos a investigação com os alunos e a comunidade, para tratarmos da necessidade de pensar em professores(as) formadas na área da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. A. A. **Cultura Política, Identidade Representações Sociais**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 1999. Acesso no dia 26 de novembro de 2015.
- ANDRADE, M. A. A. **Cultura Política, Identidade Representações Sociais**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 1999.
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa/ Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.-Brasil: Liber Livro Editora, 2005. 68 p.- (série pesquisa; vol.13).**
- ANDRÉ, Marli. O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**. v. 22. N. 40.p. 95-95-103. Jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Caderno de Pesquisa**. n. 113.p. 51-64. Julho/2001.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 abr. 2014.
- BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 3). 2000.
- BÖNMANN; Patrícia Angélica. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica**. Ijuí, RS, 2015, p. 58.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p.45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 217
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Científica da EPSJV/FIOCRUZ, Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7, pág. 35-64, mar/jun 2009.
- CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Expressão Popular, 2011.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.
- CARVALHO, Leila Lobo de; PEREIRA, Edna Neves; MARQUES, Tatyane Gomes. **A construção da identidade da criança do campo no contexto de uma escola do município de Guanambi - BA**. Disponível em WWW.editorarealize.com.br Acesso: 01/10/2017
- CUNHA, MC. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

- DANTAS, Márcia Tourinho Fraser e GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa**. Paidéta, 2004, 14 (28), 139-152
- DEIRO, Luan Rocha; RIBEIRO, Denize de Almeida; RIVEMALES, Maria da Conceição Costa. **Saberes, práticas familiares e manifestações culturais da comunidade das três lagoas**. Disponível em: <www.uneb.br/enlacandossexualidades/files/2015/07/Artigo>. Acesso dia 20 de Maio de 2017
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/** Suely FERREIRA, Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 30.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERNANDES, Bernardo M. e MOLINA, Mônica C. **O Campo da Educação do Campo** In: MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5), 2004.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Curitiba. Ed. CRV. 2014.
- GALVÃO, D. S. M. S. Três Lagoas, o avesso do avesso. **Revista Entrelaçando**. Nº 5. Ano III p. 35-47, Jan./Abril de 2012.
- KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4), 2002.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.
- LEOPARDI, M. T. **Metodologia da Pesquisa na Saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.
- LUDCKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas /** Lüdke Menga E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI, Eduardo, Jose. **Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. Bauru. 2004.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social/Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi**. 5. Ed.-petrópolis. RJ: Vozes. 2007.
- MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5), 2004.
- PIMENTA, Selma G.O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? **Revista Eletrônica de Culturas e Educação** . São Paulo: Cortez, 1994.
- PIRES, Joice Silva; SILVA, Lilian de Jesus; MEIÇA; Cambuí Oliveira; SILVA; Vandéia Maria de Jesus. **Entre limites e possibilidades: tecendo diálogos com as propostas oficiais e as propostas de Educação Infantil efetivadas no CEMEI**. Brumado, BA, 2013, p. 87. Acesso 30 de Abril de 2017
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso Sobre as ciências**.- 7. Ed.- São Paulo Cortez, 2010.
- SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único a consciência universal**. 16 ed. Record. Rio de Janeiro. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRB), 2013.

VIANA, Nildo. **Senso Comum, Representações Sociais e Representações Cotidianas.** / Nildo Viana.—Baúrei, SP: Edusc, 2008.

APÊNDICES

I - Termo de consentimento livre esclarecimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa que tem como objetivo analisar as representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa-BA. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV. 3 da Resolução nº 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, referentes as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Título do Projeto: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA ZONA URBANA SOBRE A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA- BA

Pesquisadores responsáveis:

Sueli Santos de Oliveira (matrícula: 201311812) - Estudante de Pedagogia

Carlos Adriano da Silva Oliveira (siape: 1193039) - Docente – orientador (CFP/UFRB)

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa-BA. A metodologia consiste em **uma pesquisa qualitativa mediada pela aplicação de questionários e entrevista semiestruturada**. Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo.

Da parte dos pesquisadores fica ainda assegurado ao participante que não haverá qualquer ônus; os dados produzidos serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de pesquisa. Após ser esclarecido(a) nós abaixo assinamos:

Amargosa – BA, novembro de 2017.

Assinatura da pesquisadora responsável

Nome (participante) _____

Assinatura _____

Participante

II - Questionário da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA**

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA ZONA URBANA SOBRE A DOCÊNCIA
NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA- BA**

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa-BA. A metodologia consiste em **uma pesquisa qualitativa mediada pela aplicação de questionários e entrevista semiestruturada**. Atestamos que as informações/dados produzidos no presente questionário serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada. Desde já agradecemos.

Caso queira ser identificado/a na pesquisa com um nome fictício, favor indicar:

1) **GÊNERO:** MASCULINO FEMININO

2) **ANO DE NASCIMENTO:** _____

3) **VOCÊ SE CONSIDERA (autodeclara) :**

AMARELA/O

BRANCO/A

INDÍGENA

NEGRO/A

PARDO/A

OUTROS/AS Se a resposta for “outros/as” definir a cor: _____

4) **VOCÊ RESIDE?** ZONA RURAL ZONA URBANA

CIDADE: _____

BAIRRO/ COMUNIDADE: _____

5) QUAL A SUA FORMAÇÃO? Favor explicitar grau de instrução de maneira detalhada – inclusive de estudou em instituições de ensino públicas e/ou privadas.

Qual o seu tempo de serviço como docente? Qual o vínculo (efetivo, contrato, voluntário, etc.)

6) QUANDO PENSA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUAIS AS PRIMEIRAS PALAVRAS QUE DESTACARIA? (três ou mais palavras – destaques que considera positivos)

7) QUANDO PENSA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUAIS AS PRIMEIRAS PALAVRAS QUE DESTACARIA? (três ou mais palavras – destaques que considera negativos)

III - Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA ZONA URBANA SOBRE A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA- BA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Atestamos que as informações/dados produzidos na presente entrevista serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada. **Permissão para gravar/ Solicitar que desliguem o celular.**
- Apresentação dos pesquisadores e objetivo da entrevista: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações de professores/as da zona urbana sobre a docência nas escolas do campo em Amargosa-BA. A metodologia consiste em **uma pesquisa qualitativa mediada pela aplicação de questionários e entrevista semiestruturada.** Desde já agradecemos.

QUESTÕES

- 1) **Quais os motivos levaram você para trabalhar na escola do campo?**
- 2) **O que você acha da docência nas escolas do campo? Qual sua opinião?**
- 3) **O que você destacaria de positivo da docência nas escolas do campo?**
- 4) **O que você destacaria de negativo da docência nas escolas do campo?**
- 5) **Você já fez ou faz alguma formação continuada na área da educação do campo? Comente.**
- 6) **Em sua opinião, quais os principais conteúdos e princípios devem ser trabalhados nas escolas do campo?**
- 7) **Como você descreveria sua relação com a comunidade da escola?**

- 8) Como você acha que o fato de residir na zona urbana influencia na sua prática docente na escola do campo?**
- 9) Existe algum desafio que gostaria de destacar na docência das escolas do campo?**
- 10) Mais alguma coisa que queira acrescentar?**

Agradecemos a participação.