



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ALISSON CLAUBER MENDES DE ALENCAR

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS VIVENCIADAS NO CHÃO DE
UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB**

**SUMÉ - PB
2021**

ALISSON CLAUBER MENDES DE ALENCAR

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS VIVENCIADAS NO CHÃO DE
UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Educação do Campo do
Centro de Desenvolvimento Sustentável
do Semiárido da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em
Educação do Campo.**

Orientadora: Professora Dra. Denise Xavier Torres.

**SUMÉ - PB
2021**



A368c Alencar, Alisson Clauber Mendes de.

A construção da profissionalidade docente : desafios, avanços e perspectivas vivenciadas no chão de uma escola do campo no município de Sumé - PB. / Alisson Clauber Mendes de Alencar. - 2021.

79 f.

Orientadora: Professora Dra. Denise Xavier Torres.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Educação do campo. 2. Escola do campo. 3. Comunidade de Pio X - Sumé - PB. 4. Profissionalidade docente. 5. Formação docente - Educação do campo. 7. Escola Municipal José Bonifácio Barbosa de Andrade. I. Torres, Denise Xavier. II Título.

CDU: 37.018 (043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

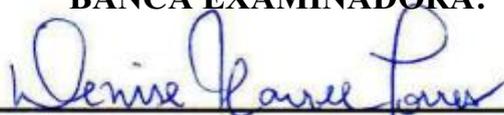
Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

ALISSON CLAUBER MENDES DE ALENCAR

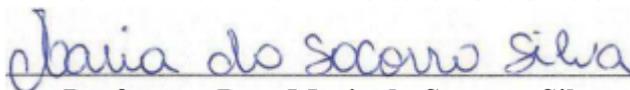
**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS VIVENCIADAS NO CHÃO DE
UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ – PB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo.

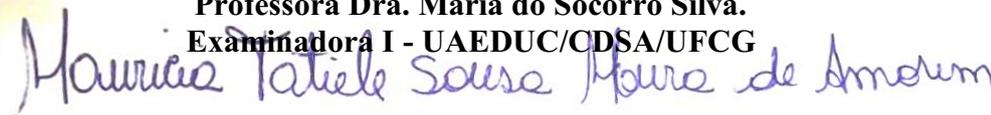
BANCA EXAMINADORA:



**Professora Dra. Denise Xavier Torres.
Orientadora - UAEDUC/ CDSA/UFCG**



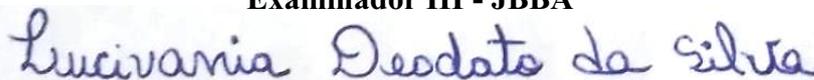
**Professora Dra. Maria do Socorro Silva.
Examinadora I - UAEDUC/CDSA/UFCG**



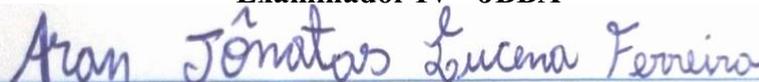
**Professora Esp. Maurícia Tatielle Sousa Moura de Amorim.
Examinadora II - JBBA**



**Professor Esp. Isaías Ferreira de Araújo.
Examinador III - JBBA**



**Professora Esp. Lucivania Deodato da Silva.
Examinador IV - JBBA**



**Professor Esp. Aran Jônatas Lucena Ferreira.
Examinador V - JBBA**

Trabalho aprovado em: 01 de outubro de 2021.

SUMÉ - PB

Ao povo de dentro e de fora das escolas dos campos, dos sítios, dos assentamentos e das comunidades, pois foi a partir dos seus dizeres-fazer-saberes que venho me tornando o que sou...

As crianças e adolescentes de treze comunidades, que durante quase cinco anos me ensinaram a olhar, a escutar e a sentir a boniteza da vida...

Aos trabalhadores e trabalhadoras que fazem o CDSA funcionar, e mesmo sem serem docentes, nos ensinam cotidianamente...

Ao meu irmão Alberto, minha tia Josélia e tio Josemar (in memoriam)...

A minha avó e ao meu pai, Zilma Barros de Alencar e Cleyson Fernandes de Alencar, por me ensinarem a valorizar as coisas que realmente importam na vida...

Ao meu filho Anthony... Uma bênção... Dádiva... Poesia que alegra minh'alma...

A todas as pessoas, com quem pude e posso caminhar e aprender sobre a simplicidade dum bem-viver...

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer, e de repente vem um ínfimo receio de esquecer nomes de pessoas que me ajudaram a concluir este estudo, esta etapa acadêmica de vida e profissional. Gentes, instituições, lugares daqui e de acolá. Mas não vou me furtar de gritar nomes e lugares que me afetaram de uma forma bela, de um jeito muito massa.

De Sumé, de São João do Cariri, de Campina Grande, de João Pessoa, de Monteiro, da Prata, de Amparo, de Caraúbas, de Cajazeiras, de Itapetim, de Serra Branca, do Conde, de Boqueirão, de Santa Luzia, de Catingueira, de Sossego, de Juazeirinho, de Soledade, de Esperança, de Taperoá, Cabaceiras, São João do Tigre, São Sebastião do Umbuzeiro, de Santa Luzia, de Barra de Santana, de Guarabira, de São José dos Cordeiros, de Parari, de Curaçá, de Livramento, de Ouro Velho, de Recife, de Caruaru, de Surubim, de São Paulo. E de tantos outros lugares que conheço gentes.

Aos **trabalhadores e trabalhadoras da Universidade Federal de Campina Grande**, lotados no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA, que diariamente constroem um *campus* repleto de relações sociais, afetivas, culturais, políticas e acima de tudo, arquitetam vínculos humanos inter e entre indivíduos.

Ademar, Afonso Monteiro da Costa, Altemar de Amorim, Alysson Vilar, Anchieta 03, Anchieta, André, Aninha, Aurivânia, Betânia, Bráulio, Bruno, Carla Mailde, Carlos, Claudineide Souza, Cleiton, Cristiano Braz, Daniel, Dedé, Diego, Dorval (Campo), Dorval (adm), Edson Nunes, Emanuel Nildo, (Seu) Fernando, Fernando (Vigia), Gildo, Joana D’arc, João Batista, Johnny Rodrigues, Josenildo Bezerra (Zé), Josinaldo Gonzaga, Junior, Lucas (alimentos), Lucas (Luquinhas), Luíz Claudionor, Lurdinha, Maeli Quirino, Márcia, Márcio, Maria, Marta, Mazé, Natanael Amaro da Silva (Mel), Norma Maria Lima, Novinha, Preto, Núbia, Rafael Maciel, Raquel, Rogério, Romenig, Rosilene, Ruth Quaresma, Samuel Ilário, Socorro, Solano, Sueli Bernardo, Tássio, Temir, Ubiraja (Bira), Vandson, Welinton Alexandre e Zétiano. A todos os vigilantes e demais profissionais que atuam na UFCG/CDSA.

Aos **trabalhadores e trabalhadoras da Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade** – Escola do/no Campo de Pio X, pessoas que me ajudaram e ajudam a caminhar nos rumos humanos na Educação pública. Seguem seus nomes.

Adilma Francisco de França (Alegria da humanidade, vida/flor), Ageane Stela de Araújo (paz), Alba Chislene de Sousa (um sorriso), Aldislei Nunes Maciel, Alziriana Maria Alves Lucena (Seriedade), Amanda Araújo dos Santos (Tranquilidade), Ana Claudia Galdino

Leite, Andréa Augusta de Moraes Ramos (um sorriso), Aran Jônatas Lucena Ferreira (Paciência, persistência e sinceridade), Augusto Jorge Neto (Gugu, espontaneidade) Charlene Sousa Silva (Seriedade e transparência), Cleber Sousa Araújo (Alegria), Clenilda Brizo, Cleuda Rejane, Cristina Santos, Danielle Ferreira Rafael (paz), Danilo de Sousa Costa, Diniz, Débora Lafaerte Simões de Araújo (Seriedade e objetiva), Edileusa Luiza de Araújo Oliveira (bênção, luz e paz), Edite Galdino, Eduarda Rute de Lima Nascimento, Edvirges Batista de Oliveira, Eliene Fernandes de Sales, Emanuel da Silva Carvalho (da terra), Fabiana (Exatas), Fábio Luiz de Araújo (uma alegria), Flávia Maria Alves de Araújo (persistência), Grace Kelly de Assis Silva (perseverança), Hosana Torres de Araújo (aquela risada), Inaldo Lourenço (Esperançoso), Irenildo Francisco da Silva (Determinado), Iris Barbosa Carneiro (sensível e responsável), Irismarques Alves, Isaías Pereira de Araújo (Humano, amigo, Guerreiro), Ivaneide Maria Silva (Seriedade), Ivanilda Santos Lima (Dedicação e paciência), Jaceny Batista de Sousa, Janete Maria de Moura Soares (Dedicação e paz), Joana D'arc Moraes da Silva (Alegria), José Adonias Ribeiro de Souza (Seriedade), José Bonifácio Barbosa de Andrade, José Francisdavid Barbosa Belmino (Felicidade), Josemar Simões de Araújo (*in memoriam*), Josinalda Neusa de Sousa Miranda (Serenidade), Lourielson da Mota Alves, Lucinalva Ferreira da Mota Rodrigues, Lucivania Deodato da Silva (A devoção, a dedicação e a humanidade), Maria Albani da Silva (serenidade e paz), Maria Aldenise Farias da Silva, Maria Aldilânia, Maria do Socorro Silva Maciel (Uma mãe, uma bênção, a paz e a bondade do mundo materializada em forma humana), Maria Janoelma França Silva (Guerreira), Maria Josefa da Silva Araújo (Uma mãe, uma bênção, a paz e a bondade do mundo materializada em forma humana), Maria Margarete Maciel Lêla (Seriedade), Maria Vânia de Freitas (Profissional), Mariana Carla Leite de Menezes, Marinalva Stela Araújo Barbosa (Uma bênção), Mauricia Tatiele Sousa Moura de Amorim (A profissionalidade, o comprometimento e a humanidade), Natanael Alan de Souza Silva (Sagaz), Newton Viana de Brito, Nivalci Rodrigues Siqueira (Tranquilidade), Paloma Caroline Moura de Lima (Aquele sorriso contagiante), Paulo Soares da Silva (*in memoriam*), Paulo (professor Ciências), Rafael Barros de Sousa (Firme e amoroso), Ricardo Guedes de Carvalho (Seriedade e humano), Rodrigo Nunes da Silva (Amorosidade, sensatez, sabedoria), Rosimere Alves da Silva (Perseverante e carinhosa), Ronaldo Bezerra da Silva (Tranquilidade e sossego), Rubenildo Campos da Silva, Soniete da Silva Araújo (Firmeza), Sonivon, Thyago Carneiro de Brito (Tranquilidade), Vilma de Fátima da Silva Santos (Uma bênção), Willis de Oliveira Barbosa (Serenidade e seriedade), Wilson Barbosa (Profissional e humano) e Zenilton Macedo de Araújo (Ser humano, íntegro, dedicado, bondoso e sensato). Palavra para resumir um

sentimento vivido naquele Lugar/escola, com aquelas Pessoas/poesias... Não tem outra, é GRATIDÃO... foi Massa demais... Grato às pessoas da escola - comunidade.

Aos **trabalhadores e trabalhadoras** que conheci na Rede Municipal de Educação em Sumé. Profissionais por quem tenho imenso respeito. Seus saberes e seus fazeres educativos contagia aqueles que cotidianamente adentram as escolas públicas, os aprendentes. Seguem seus nomes.

Alcivone Adalgisa (PV), Aldineia, André Aires, Antonio Neto, Alessandra Vilar, Antonio Lindonberto, Arnaldo Farias, Auta Fabiana, Carlos Alexandre, Carlos Magno Almeida dos Santos, Carlos Roberto da Silva Santos, Ceci Neves, Cineis (PV), Clara Lucivania, Claudeane Sousa, Claudia Lima, Cleityane Freire, Cleomária Silva, Cleuda Rejane, Davi Mota, Dayana de Sousa, Djamilton Aquino (*in memoriam*), Edilene Viana (PV), Edinete Batista, Elidiane Batista, Eraldo Clemente, Eugênio Gomes, Fabiana do Nascimento, Fabrícia de Farias, Fátima Barros, Fátima Alcântara, Fátima Silva, Franciely Renally, Gilcinéia Nunes, Girleno Souza, Guilherme Panho, Hélder Cordeiro, Heluan Ruana, Ilma Freitas, Irma La Dulce, Izídio Silva, Jamíria, Joan Lucena, Joelma Gomes, Jorge Lucena, José Porteiro da (PV), José Alberto Batista, José Egnaldo, José Queiroz, Josean, Josefa Cleide, Josimar Barros, Josué Barreto da Silva Junior, Jurandy Barbosa, Kalina Cavalcanti, Kátia Kaline, Laudinéia, Lindíberg Duarte, Lívio Rodrigues da Silva, Lucina Tamar, Lyuska Andreino, Maely Saraiva, Maria Aldilânia, Maria de Fátima Silva, Maria Helena, Maria Jaina, Maria José Rafael, Maria Luciene, Marília Farias, Mayara Dayane, Mônica Freitas, Nalba Lúcia Gomes da Silva, Natália Freire, Nilson Barbosa, Poliana Andson, Poliana (Sec. PP), Rafael Barros, Raquel Silva, Raquel Guenes, Reginaldo Santana, Renata Almeida, Renata (PV) Ricardo Pereira, Rosimere, Salete Feitosa, Shirlene de Souza, Siayca Shirley, Sidney Souza, Sônia Luna Teresa, Thyago Carneiro, Tolstoi Silvestre, Tomires Costa, Vanderleia dos Santos, Zito Nunes. Falta gente... Sempre falta...

Aos **estudantes da turma 2017.1** que trilharam e trilham comigo nos caminhos da Educação do Campo. Aos que por motivos maiores ou por escolhas não conseguiram “findar” essa jornada formativa. Mas agradeço a todos e todas... A quem pude direcionar um olhar, que pude conversar, que pude ver, sentir e conViver.

Seguem seus nomes, Adeilza Procópio da Silva, Amanda Cariri de Oliveira (Liberdade), Ana Milena Procópio da Silva, Antonio Heitor Queiroz de Araújo, Anuska Virginio de Brito (Decidida), Camila Maria Barros de Souza (Flor/Alegria), Eduarda Rute de Lima Nascimento (Felicidade), Elizabete Oliveira da Costa, Isabela Limeira Lira (Sensatez), Izabele do Nascimento Arruda (Determinação), Jonathan Mayan Morais Ramos (Poeta/Profissional), Jorge Luis Barbosa dos Santos (Paz), Jorge Luiz Guilherme Lopes (Força), José Vanderley

Feitosa Santa Cruz (Danda/Humildade), Juliana do Nascimento Araújo (Sabedoria), Jussara Silva do Nascimento, Marcelo Amorim (Mago/Tranquilidade), Maria Bianca Queiroz Nogueira, Maricélia Sales de Andrade, Marta Raiana Andrade Bezerra (Atenção e Firmeza), Milena da Silva Romualdo (Positividade), Monaliza Cardozo de Lagos, Nigel Galdino de Lima (Alegria), Rosane Marques dos Santos (Eita/Perseverança), Tamires dos Santos Cândido (Serenidade) e Tayná Charley Carvalho dos Santos.

Aos **estudantes dos diversos períodos** do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG-CDSA, gente que debate, que questiona e que problematiza a Educação e a Educação do Campo nos múltiplos espaços de vida cotidiana. Pessoas que se auto constroem e são construídas pelos seus contextos...

Adriana Farias, Alanna Oliveira, Aline Oliveira, Alysson Mota, Amanda Araújo, Ana Paula, Anderson Batista, André Luis, Antonio Carlos, Antonio Monteiro, Aparecido Costa, Artur Alan, Bruna França, Carla Queiroz, Carlos Eduardo Nascimento, Carlos Henrique de Andrade, Cida Rodrigues, Daiane de França, Daniel Nascimento de França, Danilo de Sousa, Danilo Farias, Edna Ferreira, Ednilton Estendio, Edson Oliveira, Edvânia Ferreira, Edvirges Oliveira, Érica Samara, Érico Gustavo, Erinaldo Silva, Erivaldo da Silva, Felipe Junior, Felipe Santos, Fernanda Costa, Gabriel Alves, Genilda Carvalho, Geovanio Lima, Gerlane Guedes, Gilda Lopes, Gilmara Santos, Ismael Alves, Ismara Milena, Janaína Nepomuceno, Jefferson Daniel, Jennif Angela, Jéssica Rafaelly, João Aparecido, Joaquim Gouveia, Jonnat Guimarães, José Plauto Vilar, José Wagner, Juciquely Kaline, Junior Silva, Karol Paulino, Leandro Almeida, Leone Denise, Leonilson Silva, Lourielson Alves, Lucas Carvalho, Lucas Batista, Luclécia Martins, Manoel Luis, Maria Tatiane, Maria Edilene, Marília Oliveira, Mateus Brito, Mayandson Cristiano, Mayara Maria, Milena Martins, Moizés Alves, Natanael Alan, Paulo Marcelo, Peterson Caique, Pollyanna da Silva, Rafael Ferreira, Raiana Domingos, Raiane Maiara, Regina Luciele, Roger Bráulio, Rogéria Cavalcante, Romário Gonçalves, Rosália Veríssimo, Rosicreide Soares, Simone Pedro, Suzana da Costa, Talita Bezerra, Tawan de Melo, Tiago José Farias, Valdecia Gonçalves, Valdécio Rodrigues, Valter Clemente, Vanessa do Nascimento, Vitor Marçal, Welson Fernandes, Willyane Gonçalves, Wisla Ferreira.

Aos **professores e professoras** de cada período cursado na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA. E também, aos professores que conheci durante as andanças nos corredores, laboratórios e nos projetos do nosso saudoso CDSA. Seguem os nomes...

Carolina Figueiredo de Sá (Currículo e Educação – P4), Carolina Silva de Medeiros (Psicologia e Educação – P 1; Infância, Adolescência e Juventude no Campo – P2), Denise Maria Duarte Coutinho (Educação Especial – P3; Língua Brasileira de Sinais – P5); Denise Xavier Torres (Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica de Educação do Campo I – P 1; Pesquisa em Educação – P2; Avaliação dos Processos Educacionais – P6; Estágio Supervisionado II – P6; Projeto de Pesquisa – P6); Diego Bruno de Souza (Fundamentos das Linguagens Artísticas – P4); Emilson Ferreira Garcia Júnior (Informática Básica – P2; Tecnologias e Educação – P3); Erivan Silva (Introdução às Linguagens e Códigos – P3); Fabiano Custódio de Oliveira (Introdução às Ciências Humanas e Sociais – P3; Introdução à Geografia – P4; Geografia do Brasil – P5; Cartografia – P6; Geografia da Paraíba – P7; Estágio Supervisionado III – P7; TCC - P8); Faustino Teatino Cavalcante Neto (História Antiga e Medieval – P4; História Moderna e Contemporânea – P5; História do Brasil – P6; História da Paraíba – P7); Filipe Gervásio Pinto da Silva (Antropologia e Educação – P1; Identidades e Territorialidades – P2; Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica de Educação do Campo III – P3); Gabriela da Nóbrega Carreiro (Introdução à Filosofia – P4; Filosofia e Educação – P5; Filosofia Contemporânea – P6); Gedeon José de Oliveira (Fundamentos Sociofilosóficos da Educação do Campo – P2), Isaac Alexandre da Silva (Educação de Jovens e Adultos – P2; Educação Popular e Movimentos Sociais – P3; Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica de Educação do Campo IV – P4; Estágio Supervisionado I – P5); José Irelânio Leite de Ataíde (Fundamentos Históricos da Educação – P1; Política Educacional e Educação Básica no Brasil – P2; Gestão dos Processos Educativos – P4); José Marciano Monteiro (Teoria Sociológica I – P5; Teoria Sociológica II – P6); Marcus Bessa de Menezes (Matemática na Educação – P6); Maria Aparecida de Melo Palma (Prática de Leitura e Produção de Textos – P1); Maria do Socorro Silva (Educação do Campo – P1; Pedagogia da Alternância – P1; Questão Agrária e Campesinato – P2; Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica de Educação do Campo II – P2; Didática – P3); Patrícia de Jesus Costa dos Santos e Bruno Medeiros Roldão de Araújo (Cultura Corporal – P1); Paulo Cesar Oliveira Diniz (Sociologia Rural II – P7); Rafael trindade Maia (Introdução às Ciências da Natureza – P3); Sônia Maria Lira Ferreira (Metodologia do Ensino de CHS no Ensino Médio - P8 e Estágio Supervisionado IV - P8); Susana Rolim Soares Silva (Introdução à Sociologia – P4); Valdonilson Barbosa dos Santos (Sociologia e Educação – P5); Wallace Gomes Ferreira de Souza (Etnologia Indígena no Brasil – P3; História e Cultura Afro-brasileira – P7; Estágio Supervisionado IV - P8; Metodologia do Ensino de CHS no Ensino Médio - P8).

Aos professores e professoras, que mesmo não tendo assistido aula, mas pude escutar, dialogar e perceber em momentos pontuais suas falas: Jefferson Felipe, Vinícius, Valéria, Nadege, Mônica, Conceição, Glauciane, Almir e Walberto.

A orientadora **Denise Xavier Torres**. Desde 2017 já havia pedido a ela, em uma colação de grau, no Ginásio de Esportes de Sumé – PB, “O Netão”, para me orientar. Agradeço por todo o compromisso, respeito e profissionalidade empenhado nessa jornada, empreitada, que foi essa monografia. Quantos momentos de diálogos, de debates, de transparência e de humanidade. Gratidão a Tu.

Que em cada palavra bendita... proferida por tua alma me tocaste o sentimento. Digo a Tu obrigado por ser o Ser que és... pessoa amorosa, responsável, comprometida, solidária, profissional, ética e humana. Gente de uma sensibilidade gigante és Tu, que busca em nós, estudantes despertar-construir outros olhares, outras lógicas, outras escutas, outros sentidos, outras narrativas e outros saberes-fazer. Gratidão a Tu.

As pessoas que compuseram a banca de defesa, meu muito obrigado, valeu mesmo, de coração... Seres que admiro, respeito e tenho um carinho gigante...ARAN JÔNATAS LUCENA FERREIRA, ISAÍAS PEREIRA DE ARAÚJO, LUCIVANIA DEODATO DA SILVA, MARIA DO SOCORRO SILVA e MAURICIA TATIELE SOUSA MOURA DE AMORIM.

Agradeço demais as professoras e professores que responderam a pesquisa que culminou neste trabalho. Grato pelo tempo entregue e por cada resposta-palavra escrita. Cada ideia apresentada foi “um passe pra que eu-nós marcasse esse gol”. Vocês são massa demais!!!

Agradeço, inclusive, a quem não pode responder, devido a outras demandas, necessidades, vontades e interesses. Mesmo assim, valeu...

Só agradeço... Êi, cê também... Só agradece...

RESUMO

O trabalho monográfico intitulado “A Construção da Profissionalidade Docente: Desafios, avanços e perspectivas vivenciadas no chão de uma Escola do Campo no município de Sumé – PB”, exprime como objeto de estudo compreender as nuances implícitas e explícitas a profissionalidade docente de educadores e educadoras da Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade, escola do campo, situada no Distrito de Pio X, na zona rural do município de Sumé, microrregião do Cariri Ocidental paraibano. Tal instituição está organizada a partir de uma proposta pedagógica ancorada em um currículo integrado por área de conhecimento. Desenvolve-se nesta unidade escolar, uma proposta de educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido e nos anos finais do ensino fundamental, etapa em que aprofundamos nossas análises, a organização curricular e pedagógica é estruturada a partir de três áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática. Trazemos como objetivos da pesquisa: a) Investigar os desafios e avanços inerentes a construção da profissionalidade docente interdisciplinar em uma escola do campo que desenvolve uma proposta de educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e possui uma organização curricular por área de conhecimento; b) Analisar as contribuições da formação inicial e continuada na construção da profissionalidade docente na escola do campo; c) Identificar as bases epistemológicas, documentais, estratégias pedagógico-curriculares e avaliativas, desenvolvidas na instituição de ensino, que a caracteriza identitariamente como uma escola *no* e *do* campo; e d) Sistematizar os processos educativos institucionais e contextualizados, que potencializam as experiências, culturas, valores, saberes, criatividade, trabalho, memória e a vida dos sujeitos-agentes da referida Escola do Campo. No que concerne ao método investigativo nosso estudo, está significativamente entrelaçado a pesquisa participante. Estabelecemos como recorte temporal para o desenvolvimento deste estudo, o período compreendido entre os anos de 2013 a 2019. No ano de 2013 ocorreu o início das atividades no prédio da referida instituição e delimitamos o ano de 2019, pois foi o último ano que trabalhei na escola. Tendo dado início ao trabalho na instituição no final do ano letivo de 2015. Delimitamos neste estudo, enquanto sujeitos e agentes da pesquisa, os professores e professoras que trabalharam e, ainda, trabalham, nos anos finais do ensino fundamental da Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade. Um dos principais instrumentos utilizados neste estudo, para a coleta de informações referentes ao perfil dos docentes, bem como às questões de caráter mais abrangente, relacionado a profissionalidade docente foi o questionário. Este foi estruturado a partir de perguntas abertas direcionadas para a construção do perfil dos professores. E num segundo bloco de perguntas, tivemos por intuito coletar informações sobre a formação inicial docente, processos de ensino-aprendizagem, desafios enfrentados para o desenvolvimento das atividades e identificar e compreender os elementos que constituem a profissionalidade e a identidade docente dos professores da escola do Campo. Analisar os dados, a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, possuiu por intuito mostrar as opiniões recolhidas através do questionário semiestruturado, fazendo com que o discurso/escrita, que era um pensamento individualmente internalizado e organizado, seja redigido de modo contextualizado, e que apresente os argumentos, e conseqüentemente, as concepções do coletivo de sujeitos que se dispuseram a participar de nossa investigação.

Palavras-chave: Profissionalidade docente; Educação do campo; Escola do campo.

RESUMEN

El trabajo monográfico titulado "La Construcción de la Profesionalidad Docente: Desafíos, avances y perspectivas vividas en el terreno de una Escuela de Campo en el municipio de Sumé - PB", expresa como objeto de estudio para comprender los matices implícitos y explícitos de la profesionalidad docente de educadores de la Unidad de Educación Infantil y Primaria Municipal José Bonifácio Barbosa de Andrade, una escuela rural, ubicada en el Distrito de Pio X, en la zona rural del municipio de Sumé, microrregión de Western Cariri en Paraíba. Esta institución se organiza a partir de una propuesta pedagógica anclada en un currículo integrado por áreas de conocimiento. En esta unidad escolar se desarrolla una propuesta educativa contextualizada para la Convivencia con el Semiárido y en los últimos años de la escuela primaria, etapa en la que profundizamos nuestro análisis, la organización curricular y pedagógica se estructura en torno a tres áreas de conocimiento: Ciencias Humanas y Social; Idiomas y códigos; Ciencias Naturales y Matemáticas. Nuestros objetivos de investigación son: a) Investigar los desafíos y avances inherentes a la construcción de la profesionalidad docente interdisciplinaria en una escuela rural que desarrolla una propuesta educativa contextualizada para el Vivir con el Semiárido y tiene una organización curricular por áreas de conocimiento; b) Analizar los aportes de la educación inicial y continua en la construcción de la profesionalidad docente en la escuela rural; c) Identificar las estrategias epistemológicas, documentales, pedagógico-curriculares y evaluativas desarrolladas en la institución educativa, que la caracteriza de manera idéntica como escuela en y en el campo; y d) Sistematizar procesos educativos institucionales y contextualizados, que potencien las vivencias, culturas, valores, conocimientos, creatividad, trabajo, memoria y vida de los sujetos-agentes de la mencionada Escola do Campo. En cuanto al método de investigación, nuestro estudio está significativamente entrelazado con la investigación participante. Establecimos como marco temporal para el desarrollo de este estudio, el período comprendido entre los años 2013 a 2019. En 2013 se iniciaron las actividades en el edificio de la mencionada institución y delimitamos el año 2019, ya que fue el último año que trabajé en la escuela. Habiendo comenzado a trabajar en la institución a finales del curso 2015. En este estudio delimitamos, como sujetos de investigación y agentes, los docentes que trabajaron y aún trabajan en los últimos cursos de educación básica en la Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade. Uno de los principales instrumentos utilizados en este estudio para recopilar información sobre el perfil de los docentes, así como preguntas más integrales relacionadas con la profesionalidad docente fue el cuestionario. Este se estructuró a partir de preguntas abiertas dirigidas a construir el perfil de los docentes. Y en un segundo bloque de preguntas, se tuvo como objetivo recopilar información sobre la formación inicial docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los desafíos que se enfrentan para el desarrollo de las actividades e identificar y comprender los elementos que constituyen la profesionalidad e identidad docente de los docentes de la escuela de Campo. El análisis de los datos, a partir de la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo, tuvo como objetivo mostrar las opiniones recolectadas a través del cuestionario semiestructurado, haciendo que el discurso / escritura, que fue un pensamiento individualmente internalizado y organizado, sea escrito de manera contextualizada, y que presente los argumentos, y en consecuencia, las concepciones del colectivo de sujetos que estaban dispuestos a participar en nuestra investigación.

Palabras clave: profesionalidad docente; educación del campo; escuela de campo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária docente.....	46
Gráfico 2 - Gênero.....	47
Gráfico 3 - Tempo de atuação na condição de docente (geral).....	47
Gráfico 4 - Tempo de atuação docente na Escola JBBA.....	48
Gráfico 5 - Área de atuação.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relações entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas.....	64
Quadro 2 -	Olhares docentes sobre a formação na LECAMPO.....	65
Quadro 3 -	Desafios enfrentados na Escola do Campo.....	66
Quadro 4 -	Atitudes e ações fundamentais para um docente da Escola do Campo.....	67
Quadro 5 -	Elemento fundamental que caracteriza a profissionalidade e a identidade do docente da Escola do Campo.....	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNC - Base Nacional Comum para Formação Inicial e continuada de Professores da Educação
Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CHS - Ciências Humanas e Sociais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNM - Ciências da natureza e Matemática

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

EAD - Ensino a Distância

ECH - Expressões Chave

IC - Ideias Centrais

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JBBA - José Bonifácio Barbosa de Andrade

LC - Linguagens e Códigos

LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo

MEC - Ministério da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação

UFCG/CDSA - Universidade Federal de Campina Grande / Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	OBJETIVO GERAL.....	24
2.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
3	FORMAÇÃO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE.....	26
3.1	CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR: OLHARES A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA DO CAMPO.....	27
3.2	FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: DIÁLOGOS E PROVOCAÇÕES.	31
3.3	POR UMA FORMAÇÃO NÃO FORMATADA: CRÍTICAS E REFLEXÕES.....	32
3.3.1	Uma formação de professores de “uma nota só”.....	33
3.3.2	Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro	34
3.3.3	Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática	35
3.3.4	Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional.....	35
3.3.5	Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando.....	36
3.3.6	Uma formação que repagina ideias que não deram certo.....	37
3.3.7	Uma proposta que estimula uma formação <i>fast food</i>	38
3.3.8	Uma formação de professores com pouco recurso.....	39
3.3.9	Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.....	39
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS TRILHADOS.....	41
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA: MOVIMENTOS E INQUIETAÇÕES.....	41
4.2	RECORTE TEMPORAL E TERRITORIAL DA INVESTIGAÇÃO.....	42
4.3	OS AGENTES E SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
4.4	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS NO PROCESSO.....	49
4.5	DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERCURSOS INVESTIGATIVO.....	51
5	PROFISSIONALIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS-PRÁTICAS.....	53
5.1	FREIRE PRESENTE POR AQUI: PRONÚNCIAS, ANÚNCIOS E DENÚNCIAS.....	53
5.1.1	Ensinar exige rigorosidade metódica.....	55
5.1.2	Ensinar exige pesquisa.....	55
5.1.3	Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.....	56
5.1.4	Ensinar exige criticidade.....	56
5.1.5	Ensinar exige estética e ética.....	56
5.1.6	Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.....	57
5.1.7	Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.....	57
5.1.8	Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.....	57
5.1.9	Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.....	58
5.2	O DIREITO A SABER-SE: AUTOIDENTIDADES PROFISSIONALIDADES CONSTRUÍDAS NAS RELAÇÕES AFETIVAS E SIMBÓLICAS DO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO.....	58
5.3	OLHARES SENSÍVEIS: DIZERES-FAZERES-SABERES DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO JOSÉ BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE.....	63
6	ARREIMATE.....	70
	REFERÊNCIAS.....	73
	APÊNDICE.....	78

1 INTRODUÇÃO

Mas eu vejo a vida passar num instante
 Será tempo o bastante que tenho para viver?
 Eu não sei, eu não posso saber
 Mas enquanto houver amor
 Eu mudarei o curso da vida
 Farei um altar para comunhão
 Nele eu serei um com um
 Até ver o ubuntu da emancipação
 Porque eu descobri o segredo que me faz humano
 Já não está mais perdido o elo
 O amor é o segredo de tudo
 E eu pinto tudo em amarelo

EMICIDA - PRINCIPIA

Meu nome é Alisson Clauber Mendes de Alencar, filho de Cleyson Fernandes e de Marlene Mendes Silva, e neto de Zilma Barros. Sou pai do Anthony Alencar. Esse é o ciclo familiar que prezo e dedico todos os meus esforços para poder construir espaços e um mundo melhor para esses/as e aqueles/as que amo e para os que amo sem laços consanguíneos.

Nascido e criado na Zona Leste da cidade de Campina Grande – PB, mais especificamente no bairro de José Pinheiro, um dos mais violentos na cidade, é daí de onde eu vim. Logo, minha história de vida, vindo de uma família humilde criado por uma Avó costureira e um pai que trabalhava no comércio, não foi das mais fáceis. Comecei a trabalhar muito cedo para ajudar a família, porém, algo que sempre minha Avó me falava era apenas, “Meu filho, não posso fazer muita coisa por você, apenas posso empurrar você para escola.”

No bairro onde eu morava existiam várias escolas, porém, minha avó me colocou para estudar uma escola muito distante de minha casa no bairro do Catolé. Um bairro elitizado da cidade, ela dizia que não queria que eu me envolvesse com as coisas erradas que estavam praticamente na porta de nossa casa. Assim, passei sete anos de minha vida indo para o Catolé, 40 minutos de caminhada pra ir mais 40 pra voltar. Estudar na Escola Estadual Senador Argemiro de Figueiredo – POLIVALENTE.

Quando entrei no ensino médio no ano de 2004 conheci um estudante chamado Josué Barreto da Silva Junior. No primeiro ano do ensino médio, eu ia para escola quase que apenas para jogar bola e me alimentar, mas sempre Josué me dava uma força nas atividades que eu geralmente não fazia. Ele foi um dos maiores incentivadores para eu ser o que sou hoje, professor da Educação Básica no município de Sumé – PB.

No final do ano de 2007, prestei vestibular na Universidade Estadual da Paraíba para entrar no curso de Licenciatura em Geografia. Fui aprovado e iniciei minha trajetória da

Educação no ano de 2008. Espelhei-me também num professor que tive no ensino médio durante três anos. Éder Rotondano excelente Professor dessa disciplina, e era uma das poucas aulas que eu fazia questão de assistir, pela dinâmica, pelas explicações e pela forma com que este docente apresentava os conteúdos da Geografia aos estudantes. Sempre de modo entusiasmado, e pela primeira vez no ensino médio pensei... queria ser parecido com esse “cara” professor.

No ano de 2008 dei início a minha graduação em Geografia, estudava no período noturno pelo fato de trabalhar de servente de pedreiro, no período diurno, durante a semana. Nos finais de semana trabalhava com manutenção de piscinas para ganhar um dinheiro extra. Foi uma graduação bastante intensa, dolorosa e complexa. No ano de 2008, também, nasceu meu filho Anthony e fui aprovado no concurso no município de Campina Grande para trabalhar como vigilante em uma escola da rede Municipal, Escola Presidente Kennedy.

Durante as manhãs eu era o vigilante da Escola Presidente Kennedy das 6:00 horas da manhã às 14:00 horas da tarde. No período curto da tarde fazia uns bicos em uma oficina de confecção de botas e à noite Licenciatura em Geografia. O fato de ser vigilante em uma escola me fez perceber e ampliar as concepções que eu tenho hoje referentes à educação. Compreender os auxiliares de serviço, as cozinheiras, os familiares e os estudantes sob outra ótica. Compreender, que todas essas pessoas e estes grupos são tão educadores quanto os professores e professoras. O nome disso chama-se humildade pedagógica.

Durante o período de graduação conheci muitas pessoas de outros municípios que se deslocavam até Campina Grande para realizar seus estudos e uma delas foi Luiz Gustavo Bizerra de Lima Moraes. Oriundo de São João do Cariri – PB, antes de concluirmos o curso ele já trabalhava na Escola Jornalista José Leal Ramos, em seu município e surgiu mais uma vaga para professor de geografia no ano de 2013.

O mesmo me convidou e, prontamente aceitei. Então, todas as manhãs eu trabalhava de vigilante (só que até 12:00 horas) e nas segundas, quartas e sextas-feiras, me deslocava às vezes de moto e às vezes de ônibus para o município de São João do Cariri, que fica aproximadamente 70 km de distância de Campina Grande.

No mesmo ano de 2013 quando recebi a proposta para trabalhar na escola Jornalista José Leal Ramos, me submeti a um processo no curso de Especialização em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Como as aulas aconteciam nas terças e quintas-feiras, eu teria tempo para estudar na especialização, ministrar minhas aulas e trabalhar pela manhã de vigilante. Logo, nos anos de 2013/2014 de segunda a sexta-feira eu possui destinos

predeterminados pela manhã e à tarde. Momentos de grande aprendizado, com todas as dificuldades presentes, mas momentos de grande aprendizado.

Na escola Jornalista José Leal Ramos ministrava aulas nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e em turmas do Ensino Médio. Muitos dos estudantes eram oriundos da zona rural do Município de São João do Cariri, aspecto este que me motivou a compreender ainda mais a Geografia daquele lugar.

Aproximar os conteúdos existentes nos livros didáticos e também a elaborar estratégias metodológicas, onde a minha mediação pudesse atender as necessidades dos estudantes, lembrei-me de Éder Rotondano. Então, busquei dinamizar os processos de ensino e aprendizagem dentro desse espaço escolar.

No ano de 2015 necessitei me desligar da Escola Jornalista José Leal Ramos no município de São João do Cariri, pelo fato de ter me submetido a um processo de mestrado na Universidade Federal da Paraíba no município de João Pessoa. Logo, em 2015 fui aprofundar meus conhecimentos na ciência geográfica, nesse mesmo período havia prestado um concurso no município de Sumé – PB, para ser mais específico no final de 2014. Porém, fui aprovado, mas não dentro das vagas. Assim, reorganizei meu horário na condição de vigilante, me desliguei contratualmente do Município de São João do Cariri e agora o itinerário era Campina Grande e João Pessoa – PB.

No final do ano de 2015 uma estudante, colega minha do mestrado que também havia prestado o concurso no município de Sumé, chegou e me informou que minha convocação para atuar como professor de Geografia no referido município já havia saído há aproximadamente 2 meses, e perguntou se eu tinha entrado em contato com a prefeitura, fiquei surpreso e no dia seguinte liguei para prefeitura municipal de Sumé para me informar da referida situação mês de setembro de 2015.

Prontamente a pessoa que me atendeu informou que realmente eu precisava com urgência assumir ou o próximo candidato classificado seria convocado. Entrei em contato com meu orientador do mestrado, não havia nem fechado o primeiro ano do curso e já teria que escolher... ou minha efetivação na profissão ou dar continuidade a carreira acadêmica.

Meu orientador, Antônio Carlos Pinheiro, informou que seria bastante complexo administrar o mestrado e as turmas da Educação Básica, além disso, era necessário colocar nessa equação a distância, pois, João Pessoa fica a 120 km de distância de Campina Grande e Sumé há aproximadamente 145 km de Campina. O orientador deixou essa responsabilidade comigo, então informei que iria assumir o concurso público, iria organizar meu vínculo com a

Prefeitura Municipal de Campina Grande na condição de vigilante (onde passei a trabalhar nos sábados e nos domingos) e fui assumir o concurso em Sumé.

Nas segundas e terças-feiras eu estava em João Pessoa, saía no primeiro ônibus da empresa Real Bus de Campina Grande às 5 horas da manhã para iniciar minha jornada acadêmica às 8 horas, estudava até meio-dia em seguida tinha aula à tarde das 14 horas até às 18 horas, na terça-feira os horários eram os mesmos. Porém, necessitava sair um pouquinho antes para pegar o ônibus de 7 horas da noite na rodoviária de João Pessoa e chegar em Campina por volta das 9 horas da noite.

Na madrugada da terça para quarta-feira às 3 horas da manhã eu me deslocava de moto de Campina Grande para Sumé, pois, a escola que fui designado para trabalhar era a escola do Campo José Bonifácio Barbosa de Andrade, escola que tive o prazer de atuar no final do ano de 2015 até o ano de 2019 e que é a instituição onde pretendi desenvolver e ampliar meus conhecimentos referentes à educação do campo, a educação contextualizada a profissionalidade docente.

A Escola do Campo, em análise, mesmo pensada e estruturada didaticamente para os povos camponeses, ainda, torna-se refém de determinadas políticas públicas e documentos normativos, onde destacamos a título de exemplo, respectivamente, a Prova Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo destes pressupostos, será de grande significância para este estudo compreender o *modus operandi* desenvolvido pelos profissionais da instituição, para se apropriar dos condicionantes externos a sua realidade sem, necessariamente, perder sua identidade.

Situando meu lugar de fala na condição de docente de 2015 à 2019 da escola José Bonifácio Barbosa de Andrade, aponto ainda, como uma questão de exímia relevância para nosso trabalho, a construção coletiva de uma proposta curricular escolar em que os povos do campo sejam protagonistas e possuam autonomia nas decisões que incidirão sobre a vida educacional e social de seus filhos e filhas, suas sementes.

O projeto em questão se enquadra numa perspectiva de pesquisa profissional, e faz parte de inquietações que venho tecendo desde 2015 até o presente momento. Quando assumi o cargo de professor, via concurso público, para atuar nos anos finais do ensino fundamental, na Escola do Campo José Bonifácio Barbosa de Andrade, no município de Sumé – PB, comecei a participar de formações continuadas, que eram ofertadas aos professores desta escola, através de uma parceria entre a secretaria de educação e a Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento do Semiárido – UFCG/CDSA, e da referida ocasião até a presente

data, buscamos melhorar e aproximar nossos dizeres-fazer, profissionalidade docente, as reais necessidades dos sujeitos, povos e território, onde desenvolvemos nossa práxis.

Mais que um projeto profissional, buscamos desenvolver um projeto de vida e de sociedade, com participação direta dos sujeitos e grupos sociais que foram historicamente invisibilizados no tocante ao acesso/direito a um projeto educacional, que valorizasse seu contexto, cultura, território e práticas de bem viver. Este é um dos fundamentos de nosso estudo, nossa intenção.

Nosso vínculo com a problemática, que nos desafiamos a abordar, é íntimo. Na condição de professor de Escola do Campo, desde 2015, que atua a partir da proposta pedagógica Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, tendo também, o Projeto Curricular organizado por Área de Conhecimento, realizamos estudos para refletir, sistematizar e apresentar outra forma de se construir um projeto educativo coletivo/coerente com a realidade dos povos do campo no Cariri paraibano.

Dito quem sou... E de onde vim... apresento, agora a introdução deste estudo.

Expressar compreensões, tecer comentários analíticos sobre teorias e experiências vivenciadas em relação à construção da profissionalidade docente vinculada a uma proposta de educação pautada por um currículo integrado por área de conhecimento, em uma escola do campo, não é tarefa das mais fáceis. E por não ser fácil, tivemos que nos empenhar e nos comprometer de modo sistemático e processual com o referido trabalho. Estabelecendo objetivos, estratégias e assim, mergulhamos em teorias-práticas-vivências para construí-lo.

As dinâmicas pedagógicas, locacionais, simbólicas e afetivas inerentes à escola do campo, bem como as que incidem diretamente sobre os trabalhadores e trabalhadoras em educação, alicerçam as características que imprimem no saber-fazer docente, as identidades destes profissionais.

Este trabalho exprime como objeto de estudo compreender as nuances implícitas e explícitas a profissionalidade docente de educadores e educadoras de uma escola do campo, que está organizada a partir de uma proposta pedagógica ancorada em um currículo integrado por área de conhecimento.

Desenvolve-se nesta instituição, uma proposta de educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido e nos anos finais do ensino fundamental, etapa em que aprofundamos nossas análises, a organização curricular e pedagógica é estruturada a partir de três áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática.

Partindo de tais premissas, como construir processos educacionais, coletivamente, com grupos sociais (estudantes) situados em territórios campestres, que foram historicamente invisibilizados pelas políticas públicas e possibilitar o acesso e a permanência do direito à educação *no e do* campo para estes sujeitos? Tal indagação necessita ser refletida e analisada de modo sistêmico, processual e crítico, pois, necessitamos compreendê-la em sua complexidade e totalidade, para conseguirmos promover as transformações necessárias para um bem viver, nestes espaços de resiliência.

Este estudo se enquadra numa perspectiva de pesquisa profissional e pessoal, e faz parte de inquietações que venho tecendo desde 2015 até o presente momento, ano de 2021, quando nos desafiamos a aprofundar nossas análises sobre formação e trabalho docente, profissionalidade, saberes-práticas de educadores/as do campo e educação contextualizada.

Quando assumi o cargo de professor, via concurso público, para atuar nos anos finais do ensino fundamental, na Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade, Escola do Campo, no município de Sumé – PB, comecei a participar de formações continuadas, direcionadas para o trabalho por áreas de conhecimento¹, que eram ofertadas aos professores e professoras desta escola, através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação – SEDUC e a Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento do Semiárido – UFCG/CDSA.

A partir destes momentos formativos buscamos melhorar e aproximar nossos dizeres-fazer, profissionalidade docente, as reais necessidades dos sujeitos, povos e território, onde desenvolvemos nossa práxis. Contextualizar teorias-práticas de ensino-aprendizagens.

Mais que um projeto profissional, buscamos com este estudo, desenvolver e potencializar modos de pensar-fazer educação, com participação direta dos sujeitos e grupos sociais que foram historicamente invisibilizados no tocante ao acesso/direito a um projeto educacional, que valorize seu contexto, cultura, território e práticas cotidianos. Este é um dos fundamentos de nosso trabalho.

A Educação do Campo deve ser compreendida sob a perspectiva da tessitura de um movimento epistêmico, e nos apontamentos de Silva (2009), Fernandes e Molina (2004) e Caldart (2000) é percebida enquanto concepção e exercício político-pedagógico, estruturado a

¹ A proposta de atuação por área de conhecimento se baseia no currículo integrado, compreendido como um processo que articula os saberes científicos das diferentes áreas pedagógicas como os saberes dos indivíduos e das famílias camponesas, num movimento que se trabalha com as ciências, com as culturas e com as realidades locais, tendo como referência a formação humana e a convivência no semiárido brasileiro. Destacam-se ainda, as análises em múltiplas escalas territoriais em movimentos constantes que podem partir do local para o global e/ou do global para o local, fomentando e valorizando os saberes da comunidade escolar.

partir da realidade vivificada pelos sujeitos do campo, suas práticas de produção e modos de interação com seu território. Construída através de lutas e da reivindicação dos povos e movimentos sociais camponeses.

A Escola do Campo analisada pela ótica dos escritos de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) caracteriza-se como aquela que, se alicerça sobre os interesses das questões políticas, culturais, econômicas e identitárias das populações camponesas, nas suas múltiplas formas de organização e de trabalho, na sua amplitude de permanente processo produtivo de conhecimentos e valores, tendo como mote, a perspectiva do desenvolvimento social, econômico e igualitário destes povos.

A Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade, escola do campo, situada no Distrito de Pio X, na zona rural do município de Sumé, microrregião do Cariri Ocidental paraibano, fundada no ano de 2013, é uma instituição de ensino que oferta as etapas da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental às crianças e adolescentes de treze comunidades rurais localizadas nas imediações daquele distrito.

Para um funcionamento efetivo e significativo da referida organização curricular e pedagógica, tendo como recorte metodológico, a etapa dos anos finais do ensino fundamental, faz-se necessários profissionais com uma formação inicial e/ou continuada voltada para a realidade da escola do campo e que venham a atender as especificidades desta proposta educativa, haja vista que sua atuação docente deve está articulada intimamente com os dizeres e fazeres da escola do campo. Estes profissionais, que desempenharam atividades na instituição de ensino entre os anos de 2013 a 2019, são os participantes da nossa pesquisa monográfica.

A partir destes direcionamentos, trazemos como problemática a ser analisada: Quais os desafios e perspectivas inerentes à construção da profissionalidade docente em uma escola do campo que desenvolve uma proposta de educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e possui uma organização curricular por área de conhecimento?

Para arquitetar uma base consistente de informações, dados e conhecimentos que venham a nos subsidiar na elaboração das possíveis respostas, bem como para colaborar pedagogicamente na construção de um arcabouço teórico-prático sistematizado através de experiências e vivências na escola do campo, pretende-se, ainda, analisar as contribuições da formação inicial e continuada na construção da profissionalidade docente dos participantes deste estudo, para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica nesta instituição escolar.

A Escola do Campo, em análise, mesmo pensada e estruturada pedagogicamente para os povos camponeses, constrói estratégias de trabalho articuladas com as políticas públicas e

documentos normativos, que corroboram para processos de homogeneização e padronização dos sujeitos a partir de exames e direcionamentos externos, onde destacamos a título de exemplo, respectivamente, a Prova Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo fundamental arquitetar uma práxis pedagógica que encontre um equilíbrio em relação ao que chega na escola, para que a identidade da instituição e dos sujeitos não seja corrompida.

Partindo destes pressupostos, será de grande significância para este estudo compreender o *modus operandi* desenvolvido pelos profissionais da instituição, para se apropriar dos condicionantes externos a sua realidade sem, necessariamente, perder sua identidade.

Situando meu lugar de fala na condição de docente de 2015 a 2019, da Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade - JBBA, aponto ainda, como uma questão de exímia relevância para nosso trabalho, a construção coletiva de uma proposta curricular escolar em que os povos do campo, sejam protagonistas e possuam autonomia nas decisões que incidem sobre a vida educacional e social de seus filhos e filhas, suas sementes.

A Escola do Campo, as políticas públicas conquistadas pelos movimentos sociais, suas propostas curriculares, seus métodos de ensino-aprendizagem, suas formas de avaliações e os sujeitos que compõem a comunidade escolar, possuem uma identidade epistêmico-pedagógica e territorial.

Esta é uma característica *sine qua non*, que é forjada a partir de um projeto de sociedade e de formação humana que visibiliza, empodera e vincula os grupos sociais camponeses, suas culturas, seus valores e seus direitos a um projeto de educação que respeite e valorize a realidade e os saberes historicamente construídos em defesa do bem viver no território campesino.

Para que as aspirações, utopias e esperanças descritas neste estudo se materializem, tornam-se imprescindíveis termos pleno respeito sobre o chão que se pisa, honestidade para com os sujeitos que dialogamos, humanidade em relação às nossas intenções, humildade pedagógica diante dos desafios epistemológicos, prezamos pelos princípios éticos e responsáveis nas escolhas de nossas proposições e findando temporariamente nossos anseios e perspectivas, devemos de modo orgânico ser resistência e estarmos mobilizados e motivados para enfrentar os ataques sofridos pela Educação, Educação do Campo e pelas Escolas do Campo.

2 OBJETIVO GERAL

➤ Investigar os desafios e avanços inerentes a construção da profissionalidade docente interdisciplinar em uma escola do campo que desenvolve uma proposta de educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e possui uma organização curricular por área de conhecimento.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

➤ Analisar as contribuições da formação inicial e continuada na construção da profissionalidade docente na escola do campo;

➤ Identificar as bases epistemológicas, documentais, estratégias pedagógico-curriculares e avaliativas, desenvolvidas na instituição de ensino, que a caracteriza identitariamente como uma escola *no e do* campo;

➤ Sistematizar os processos educativos institucionais e contextualizados, que potencializam as experiências, culturas, valores, saberes, criatividade, trabalho, memória e a vida dos sujeitos-agentes da referida Escola do Campo.

Toda caminhada inicia-se através dum movimento. Partindo desta premissa, o que nos move e nos afeta nesta jornada, para a construção de entendimentos sobre os saberes-fazeres do professorado numa escola do campo que desenvolve um projeto educativo diferenciado das normas convencionais urbanocêntricas e disciplinares de ensino, foi nossa condição docente na Escola do Campo José Bonifácio Barbosa de Andrade, desde 2015 até 2019.

Neste território complexo denominado de educação, é de fundamental importância o desenvolvimento estratégico de metodologias e conhecimentos que estejam vinculados diretamente e afetivamente às realidades onde os sujeitos constroem suas relações sociais. A Escola do Campo, quando forjada nas bases das reivindicações dos povos do campo, deve servir a estes sujeitos, que historicamente tiveram o direito de acesso a um modelo educativo que atentasse para seus reais interesses negligenciados.

Desde os anos de 2013 e 2014, quando trabalhei na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Médio Jornalista José Leal Ramos, no município de São João do Cariri – PB, senti a necessidade de redimensionar e contextualizar os conteúdos presentes nos livros didáticos de Geografia (componente curricular que ministrava aulas na época), pois percebia que as informações contidas naqueles materiais, estavam dissociadas das realidades e vida dos discentes. Estes em sua grande maioria eram oriundos de comunidades rurais.

Compreendi através desta perspectiva de trabalho, que o saber-fazer pedagógico quando sistematizado e contextualizado, desperta nos estudantes, o que Freire (1987) batiza como *Conscientização*, condição que possibilita aos sujeitos, via mediação, construir um conhecimento crítico da realidade e atuar na/para sua transformação.

O que justifica este estudo e o torna relevante, em nosso entendimento, é o seu caráter representativo, pois, a literatura sobre a percepção e construção da profissionalidade docente na Escola do Campo, ainda é reduzida. E realizar uma tarefa com esse intuito, só é possível de forma coletiva e colaborativa. Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para a formulação de aportes teóricos e compreensões práticas sobre a problemática que investigamos. Ressaltamos, também, ser fundamental destacar que o trabalho docente transcende os muros e cercas das escolas, sendo este forjado, eminentemente, através de relações sociais e afetivas.

3 FORMAÇÃO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

Toda pesquisa tem sua gênese cunhada através de inquietações que movem e afetam o investigador, este projeto não foge à regra. Para construirmos e trilharmos pelos caminhos que nos direcionam aos esclarecimentos necessários, referentes à problemática motriz deste estudo, tornam-se fatores essenciais, além da escolha dos objetivos, métodos e metodologias, a seleção de conceitos, teorias e autores, que irão fundamentar esta proposta de pesquisa.

No tocante aos conceitos, *a priori*, que são fundantes, para alicerçar o arcabouço teórico deste estudo, trazemos atrelados aos mesmos, questões que devem ser refletidas com cautela. O desígnio destes conceitos está relacionado às intencionalidades que estão conexas ao tema, assim destacamos: Currículo, Profissionalidade docente, Identidade, Território, Educação contextualizada, Processos avaliativos e Escola e Educação do Campo.

O que é currículo? Para quem serve o currículo? Como é construído? O que é profissionalidade docente? Quais os fatores condicionantes de sua materialidade? O que é identidade? Quais os elementos que a constituem? Qual sua importância? O que é território? Quais relações de poder se estabelecem no seu interior? O que é educação contextualizada? Como ela se desenvolve na escola? O que são processos avaliativos? Como são construídos e para quem servem? Todas estas indagações devem ser articuladas à realidade da Escola.

Mas afinal, o que é uma Escola do Campo? Quais seus princípios e fundamentos? Para quem se destina? O que a caracteriza e a diferencia de outras escolas? Quais as políticas públicas que a legitimam? Quem são os profissionais que atuam nestas instituições? Quais os desafios enfrentados para manutenção, permanência e melhorias pedagógicas e infraestruturais? Qual projeto de sociedade é desenvolvido neste espaço educacional? Estes são questionamentos necessários que merecem um olhar sensível, uma escuta atenta e um sentir orgânico.

Concepções teóricas direcionadas para uma Educação Popular, perspectivas de mundo, educação, projeto de sociedade, práticas/projetos desenvolvidos, identidades construídas, trajetórias de militância com os povos do campo e humanidade, características e condições inerentes a cada uma das autoras e autores selecionados para embasar teoricamente nosso estudo. As principais referências e respectivas obras que serviram de base epistêmica, e ao mesmo tempo de inspiração, para o desenvolvimento desta pesquisa, trazem intelectuais que são sinônimos de resistência, para Educação e Escola do Campo.

3.1 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR: OLHARES A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Múltiplos são os fatores que precisam ser levados em consideração para a construção de uma proposta formativa por área de conhecimento e dentre um deles, faz-se necessário que tal perspectiva se construa a partir do mote da interdisciplinaridade, sendo fundante nos atos propositivos a articulação dos conhecimentos científicos com o objetivo de superar a histórica fragmentação dos saberes. Além de se ter como elemento basilar a centralidade dos territórios onde os sujeitos estão inseridos, assim sendo, promove-se e dimensiona-se a compreensão da realidade construindo estratégias para sua transformação.

Discorreremos ainda, que tal proposta deve estar fundamentada na produção de conhecimentos contra hegemônicos, pois, levam-se em consideração também, os saberes ancestrais dos sujeitos, além de promover a consciência de classe dos grupos sociais, com determinação política e organização popular nos territórios.

Para se estruturar uma proposta político-epistemológica e pedagógica, que leve em consideração a realidade dos sujeitos e/ou grupos sociais do campo, faz-se necessário, uma base teórica consistente e que seja forjada na criticidade e no compromisso de transformação dos agentes e dos territórios envolvidos no processo educativo.

Tornando-se imprescindível nessa práxis e movimento a superação das concepções educacionais batizadas por Whitaker e Antuniassi (1992) de urbanocêntrica – os conteúdos e conhecimento têm como referência o processo de urbanização e industrialização; sociocêntrica – desconsidera a diversidade socioeconômica e cultural dos sujeitos sociais, privilegiando o interesse de algumas classes sociais e etnocêntricas – priorização dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

Destacamos ainda que, para além da superação das concepções citadas, é fundante termos uma base político-epistemológica e pedagógica. De acordo com Silva (2018) as matrizes formativas da Educação do Campo assentam-se nas concepções da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido.

A primeira estabelece relações e reflexões para pensarmos a educação e a produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo, trazendo também, os elementos inerentes à dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva. Mesmo tendo conhecimento de que a escola não se caracteriza como único instrumento de luta, somos sabedores que a mesma pode e deve participar do movimento de supressão das classes, estabelecendo relações com o conhecimento que foi historicamente construído, potencializando a cultura dos sujeitos e expondo as contradições de interesses entre as diferentes classes sociais.

Outra Matriz referencial para tal proposta educativa está intimamente articulada com a Pedagogia do Oprimido, bem como as concepções inerentes a tradição pedagógica das experiências da Educação Popular, onde estabelecem-se diálogos com as matrizes pedagógicas da opressão, da Cultura (enquanto formadora do ser humano), abordando como referência as concepções de Paulo Freire.

A referida obra de Freire (Pedagogia do Oprimido), aborda intencionalmente uma pedagogia com a perspectiva do outro, que se encontra na margem das concepções instituídas, sendo necessário, ao nosso ver e sentir, compreender através desta perspectiva as estruturas de poder presentes na sociedade.

No transcurso dos processos educativos no Brasil, evidencia-se que a Educação do Campo foi implementada nas agendas de políticas educacionais nacionais na primeira década do referido século, tendo como elemento direcionador o direito dos povos do Campo, sendo estes compreendidos como grupos sociais detentores de modos de vida específicos.

De acordo com os escritos de Arroyo (2007) e Carvalho (2011) a Educação do Campo se caracteriza como um movimento eminentemente contra hegemônico, pois se contrapõe ao modelo hegemônico de educação, que é urbanocêntrico, capitalista, mercadológico e excludente. Precisamos ter cautela para tecermos comentários sobre os processos de educação e formação no Brasil, pois, historicamente estes foram cooptados pelos interesses capitalistas.

Logo, devemos analisar de forma acurada e com criticidade, para se posicionar frente aos processos de profissionalização docente, bem como as políticas públicas direcionadas para educação, pois nas palavras de Saviani (2004) nosso sistema educacional possui um caráter adaptativo ao modelo hegemônico proposto pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e pelo Banco Mundial.

Dentro destes campos de disputa, temos a instituição escolar, que possui como uma de suas premissas a socialização dos saberes sistematizado historicamente. Merece destaque que na contemporaneidade a escola se caracteriza como um órgão reprodutor da organização social gerenciada pelo *modus operandi* de produção capitalista, onde de forma sincronizada a mesma reproduz e reafirma os moldes de subordinação e dominação da classe dominante que está diuturnamente dedicada na manutenção desse sistema e desenvolve estruturas para que não sejam possíveis transformações que rompam a lógica posta.

Mesmo com as amarras processuais citadas anteriormente, reconhecemos que existem dentro dos processos de escolarização e formativos, elementos e instrumentos de superação das relações sociais de subordinação da classe trabalhadora, sendo a Educação do Campo e as Escolas do Campo, provas dessa transgressão e de resistência às imposições hegemônicas.

Uma das possibilidades construídas para se romper com a lógica de exploração e dominação da classe trabalhadora é fazer com que os membros das camadas populares venham a dominar e se apropriar desses espaços formativos e que historicamente fora relegado a sujeitos que não pertenciam a estes espaços.

Assim sendo, as Licenciaturas Interdisciplinares em Educação do Campo (LEdoC's e/ou LECAMPO) espalhadas pelo território nacional, forjadas através de muitas lutas, reclames e reivindicações, são fatores primordiais para se pensar-fazer processos educativos que valorizem, também os saberes ancestrais, culturais e organizativos desses povos que foram historicamente invisibilizados no território brasileiro.

Para que tais anseios sejam construídos, Saviani (1999) ressalta que se faz necessário o desenvolvimento de uma pedagogia articulada com os interesses populares bem como a construção de métodos de ensino eficazes que se estruturam para além dos métodos tradicionais tendo como um de seus pressupostos a valorização do diálogo discente-docente com a cultura acumulada historicamente.

Apontando ainda, como objetos para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem os interesses dos estudantes, sendo este um elemento essencial para os docentes compreenderem os ritmos de aprendizagens, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.

Dito isto, concordamos com Caldart (2012) quando escreve que a Educação do Campo se caracteriza como uma luta por um projeto de educação formal que valorize e visibilize a identidade da classe trabalhadora, atendendo às suas reais necessidades e ainda, acrescenta que seja um instrumento de superação das históricas desigualdades sociais sofridas por estes sujeitos.

Em relação às preposições utilizadas para associar a Educação do Campo e os Camponeses, ressaltamos que esta educação é dos camponeses. Não se caracteriza eminentemente como uma proposta educativa para e nem apenas com, porém foi conquistada através do enfrentamento social para o acesso a um projeto de educação construído por estes grupos sociais.

Para que este projeto educativo se efetive, é imprescindível a valorização do trabalho docente, condições estruturais para o desenvolvimento de sua prática, bem como uma formação que se alinhe com a perspectiva dos princípios educativos da Educação do Campo. Arroyo (2012, p. 361-367) elenca os principais objetivos da formação de Educadores do Campo.

Superar um protótipo único, genérico de docente-educador para a Educação Básica; Repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais; Formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade, capazes de reconhecer/incorporar a riqueza de saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais dos povos do Campo; Incorporar a história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital; Incorporar uma formação plural para funções plurais (educativa, diretiva e organizativa); Superar a fragmentação do conhecimento; Superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e seus coletivos e avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar.

Santos (2013, p. 95) apresenta algumas justificativas para a criação da LEdoC:

a) a precariedade das escolas do meio rural; b) a questão da multisseriação; c) a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento numa perspectiva multi e interdisciplinar para dar conta da escassez de docentes no meio rural; d) a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento.

Apropriando-se dos escritos de Arroyo (2012) e Santos (2013) podemos afirmar que as Licenciaturas em Educação do Campo, por se caracterizar como uma proposta educativa que se contrapõe aos modos de pensar-fazer educação hegemônico, buscando, também, romper com a lógica mercantilista e empresarial da educação nacional. Destacamos, também, os escritos de Faleiro, Ribeiro e Farias (2020) que ressaltam a importância dos processos educativos como sendo um dos principais instrumentos de superação das relações sociais de dominação/subordinação que sofrem a classe trabalhadora.

A supracitada licenciatura interdisciplinar, forma professores e professoras para atuar nos anos finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio. Tendo entre um, de seus múltiplos objetivos, desenvolver uma perspectiva pedagógica, que dialogue diretamente com a realidade, onde sujeitos estão inseridos, ou seja, a realidade do campo. Porém, destacamos, as inter-relações que podem e devem ser estabelecidas com os saberes historicamente construídos pela humanidade: suas teorias, categorias, conceitos e métodos analíticos, potencializando articulações com as diferentes áreas do conhecimento em variadas escalas.

No que concerne às intencionalidades formativas, destaca-se no perfil do egresso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, um aporte teórico-político docente tridimensional: a) habilitação para a docência por área de conhecimento; b) gestão de processos educativos escolares; c) gestão de processos educativos comunitários. Tendo como mote de atuação a superação da fragmentação do conhecimento, bem como a compreensão, a partir de uma análise multiescalar da totalidade e da complexidade dos processos inerentes à realidade dos sujeitos envolvidos nesta dinâmica.

3.2 FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: DIÁLOGOS E PROVOCAÇÕES

Para se construir um diálogo coerente sobre a formação docente por campos do saber, e que se caracteriza por uma trajetória formativa diferente da instituída é necessário partirmos de uma provocação primeira que é, qual(ais) a(s) intencionalidade(s) de se desenvolver um percurso formativo estruturado a partir das áreas de conhecimento?

Partindo desta provocação necessitamos compreender criticamente os anúncios e as denúncias que potencializaram o desenvolvimento de um *modus Operandi* de pensar-fazer educação pautado numa concepção que transgredisse a sistematização padronizada.

Tendo por intuito que os sujeitos formados pudessem realizar leituras da realidade não de modo linear e disciplinar, mas sim de forma dinâmica e interdisciplinar. Além de, poder atuar em unidades escolares que outrora não ofertavam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. As escolas do campo.

Assim sendo, a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, promove a formação de um profissional que, pode atuar em escolas situadas na zona rural, onde historicamente o número de estudantes é reduzido, e para o poder público torna-se inviável financeiramente direcionar professores (formados disciplinarmente) para trabalharem nestes espaços. Busca-se assim, mas não apenas, equacionar esta situação complexa, formando docentes com um leque maior de possibilidades de atuação.

Um elemento, que merece destaque para embasar ainda mais, nosso argumento em defesa da formação interdisciplinar ofertada pela LECAMPO, é a superação da fragmentação do conhecimento, que caracteriza-se por estreitar, de modo dinâmico às vivências, articulados aos conhecimentos que foram historicamente construídos pela sociedade.

Arroyo (2007) e Caldart (2011) já sinalizavam que as demandas formativas, já era uma reivindicação dos movimentos sociais onde, um dos objetivos seria promover a ampliação da escolarização ofertando nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio às populações residentes em áreas rurais, superando assim processos de exclusão históricos e inserindo outras etapas/fases educativas para estes grupos sociais.

No que concerne às práticas pedagógicas, projeta-se a superação da fragmentação curricular e o vínculo dos conteúdos com as realidades onde os agentes estão inseridos/atuando. Tendo como mote para o desenvolvimento da práxis um número reduzido de professores com uma carga horária ampliada.

Entende-se que, a formação por área de conhecimento, além de potencializar a ampliação dos acessos das populações rurais à outras etapas de educação ampliando o vínculo destes com seus territórios, desenvolve uma perspectiva formativa tendo, como um de seus elementos basilares à superação da fragmentação do conhecimento, implementada na educação historicamente a partir duma vertente positivista.

Entre as categorias e/ou conceitos que necessitam de um aprofundamento teórico e prático, para que ocorra a efetivação da formação por área de conhecimento, podemos destacar, *a priori*, a interdisciplinaridade que pode e precisa estar atrelada diretamente ao currículo, possuindo por princípio, a superação da pedagogia capitalista disciplinar, que limita a compreensão da realidade, que é em sua essência, complexa.

A formação por área de conhecimento pautada a partir da interdisciplinaridade, amplia as noções da realidade produzindo saberes contra-hegemônicos conectados aos movimentos dinâmicos do cotidiano e dos territórios onde os sujeitos estão inseridos. Tendo como uma de suas metas, a transformação da realidade através de uma educação que leve em consideração os conhecimentos ancestrais, reflexões sobre os saberes histórico-críticos da educação e a apropriação de conteúdos pela classe trabalhadora, objetivando as mudanças na vida cotidiana.

3.3 POR UMA FORMAÇÃO NÃO FORMATADA: CRÍTICAS E REFLEXÕES

A referida análise está pautada no posicionamento da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), sobre o texto referência das “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”.

Uma das primeiras críticas elencadas referentes à Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, (BNC), associa-se à compreensão social sobre o docente, sendo este, um sujeito que marca a vida dos seus estudantes (crianças, jovens e adultos). Tal fato, se caracteriza como realizável, fundamentalmente porque a Práxis Educativa enquanto prática social não se caracteriza como homogênea, mas sim contextualizada, plurissignificativa, diversa e processual.

Partindo-se de tal pressuposto, o documento da BNC, chancelado pelo Ministério da Educação (MEC), tenciona esforços para formatar os direcionamentos referentes a política nacional de formação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, bem como, um dos elementos fundantes, que é o currículo de formação de professores. Sendo que, tal prática, segue uma via contrária às preocupações e aos anseios explicitados pelos movimentos dos educadores e dos segmentos científicos da área da Educação.

Entre os anúncios e as denúncias evidenciadas pelas críticas da ANPED, merece notoriedade a articulação construída entre os grupos que assinaram a proposta e os grandes conglomerados do ramo da educação. A referida situação potencializa uma tendência eminentemente privatista e mercadológica de pensar-fazer educação, que incide diretamente sobre a formação de professoras e professores. Um dos fatores que merecem destaque na dita formatação da formação é a inserção de “competências e habilidades” com o intuito de padronizar o processo formativo.

A ANPED elenca 9 situações e/ou motivos de contrariedades existentes no texto referência das “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria prática;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação fast food;
8. Uma formação de professores com pouco recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.

Apresentaremos comentários de forma sistemática e objetiva referentes a cada um dos 9 pontos destacados pela ANPED, com o intuito de expor nossas inquietações e proposições em relação a cada tópico.

3.3.1 Uma formação de professores de “uma nota só”

A primeira inferência construída, está relacionada a uma orientação unilateral de possibilidade formativa onde o direcionamento está associado, fundamentalmente, ao que preconiza os escritos e/ou prescritos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Aplica-se uma ideia de educação pautada pelo desenvolvimento econômico, onde um dos direcionamentos é o direito à aprendizagem individual, fato que se contrapõe a uma perspectiva de projeto coletivo de educação.

Potencializa-se ainda, um discurso padronizado e negativista do docente, bem como de sua formação, e tal característica responsabiliza esses trabalhadores pelos resultados não satisfatórios expressos nos exames e avaliações da educação.

Tornou-se um equívoco sem precedentes pautar-se numa formação docente padronizada e direcionada fundamentalmente pela BNCC. A formação por competências desconsidera as reais necessidades de se enfrentar os desafios atuais da educação e a responsabilidade educacional em se construir um mundo de pluralidades e diferenças, ressignificações, intencionalidades.

Os processos formativos necessitam ser forjados na criticidade, tendo como fator pulsante a autonomia e a dinâmica intelectual docente. Sendo necessário, também, condições que potencializam, dentro do processo formativo, seu papel de investigador de suas teorias e práticas.

Biesta (2012) ressalta que uma das funções da escola é a socialização, e esta, tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação.

Seguindo tal raciocínio, já que a educação nunca é neutra, faz-se necessário, nos posicionarmos sobre nossas práticas educativas, onde as mesmas, por excelência, precisam ser includentes, humanizantes, colaborativas, propositivas, e que possam anunciar e denunciar o que nos afeta.

3.3.2 Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro

Um dos elementos que é anunciado e ao mesmo tempo denunciado no documento da ANPED, está relacionado ao direcionamento radical enveredado pela via curricular, fator este que direciona a política nacional de formação docente. Destaca-se ainda, que a produção científica nacional, direcionada para educação, é inferiorizada pelo fato de se tomar como referência às produções experimentais desenvolvidas em países onde as políticas neoliberais atuam de forma incisiva, citando-se como modelos, de acordo com a ANPED (2019) Chile na América Latina, Austrália na Oceania e a Inglaterra na Europa.

A partir do momento que direcionamos nossos olhares para os modos de pensar-fazer educação, pautados em vertentes estrangeiras, desconsideramos todo o arcabouço teórico e prático, existente em nosso território. Assim, torna-se urgente ressignificar as políticas públicas implementadas por aqui, quando as mesmas não são contextualizadas para com a realidade nacional.

Os trabalhadores e trabalhadoras da educação em nosso país, presenciam cotidianamente situações diferentes das dos países que tornaram-se referência documentais para

os modelos de políticas de formação. Precisamos ter ciência da função primeira da escola e de nossa função enquanto educador.

É fundante e urgente que consigamos construir estratégias formativas que possuam em sua essência as raízes nacional, regional, estadual e local e que estas estratégias sejam elaboradas de forma coletiva, plural, atentando para as múltiplas realidades deste país transcontinental.

3.3.3 Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática

De acordo com o material da ANPED (2019) denuncia-se e ao mesmo tempo anuncia-se uma orientação técnico-instrumental para os docentes pautada a partir de uma racionalidade sistêmica e potencializada pelo aporte das competências. Fator este que amplia ainda mais as possibilidades de padronização, sejam dos conteúdos e/ou dos modelos formativos pré-fabricados.

Podemos, a partir de uma apropriação teórica destes documentos normativos, ressignificá-los. Conhecer a BNCC bem como a BNC, por dentro é, também, uma forma de apropriação para uma transgressão.

Aponta-se que a docência não mas tem que ser, eminentemente direcionada para o ensino, faz-se necessário, também, compreender os aportes teóricos e metodológicos, logo, não dá para se conceber questões referentes ao fenômeno e a lógica formativa e curricular, sem levar em consideração a indissociabilidade presente entre teoria-prática, ou como Freire (1987) ressalta, a práxis.

É destacado no texto da ANPED que as conexões entre teorias e práticas podem e devem acontecer pautadas numa relação dialética, e que esta, seja orientada a partir de uma intencionalidade da atividade teórico-prática, sendo fundamental a articulação desta com a realidade onde as ações se desenvolvem.

3.3.4 Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional

No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), ganha destaque as competências socioemocionais, sendo estas um dos elementos principais imputados para a formação docente. A crítica que é construída, em relação a tais competências está fundamentada na condição de flexibilização, adaptabilidade e resiliência, sendo estas características pensadas e operacionalizadas pelas lógicas e óticas do capital.

Nos escritos de Libâneo (2012) precisamos compreender qual a função da escola, e esta não pode se furtar a promover, eminentemente, a mobilização de conhecimentos e a formação cultural e científica.

Trilhar pelo caminho pedagógico, com intuito de potencializar as competências socioemocionais preconizadas na BNCC, descaracteriza elementos da identidade docente e de sua profissionalidade. Torna-se mais significativo direcionar nossos olhares para as tensões e conflitos vivenciados no cotidiano escolar por discentes e docentes.

Merece destaque ainda, ampliarmos a discussão para abordar a precarização do trabalho docente, condições estruturais de trabalho e a necessidade de investimentos significativos em salário e formação inicial e continuada.

3.3.5 Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando

A condição social do licenciando precisa fazer-se presente em toda e qualquer equação referente aos processos formativos. Uma indagação que necessita estar nos debates sobre a formação docente, bem como a profissionalidade dos sujeitos/agentes das Instituições de Ensino Superior (IES), sejam estas públicas ou privadas é: Quem são e de onde vêm os licenciandos e licenciados, que estão nas salas das IES e/ou nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)?

O documento (texto referência) que trata da formação docente, em tese deveria, minimamente abordar as questões referentes às condições sociais dos licenciandos, pois, tal anúncio não pode ser negligenciado em qualquer que seja a diretriz ou normativa referente a processos formativos.

O referido texto, ainda, secundariza os elementos extraescolares e intraescolares, não levando em consideração também as condições econômica, social e cultural dos estudantes. Fato este que necessita constantemente está sendo debatido no território da Educação, pois, primordialmente as condições sociais precisam, também, está no debate dentro das escolas.

Para expressar qualquer ideia referente a condição econômica dos estudantes dos cursos de licenciatura, precisamos compreender os contextos onde estes sujeitos estão inseridos. Geralmente estes sujeitos estão presentes em classes populares situados, também, territorialmente nas periferias ou comunidades (urbanas ou rurais).

Por vezes, pelas adversidades vividas, é necessário conciliar o estudo com trabalho precarizado, pois as condições básicas de vida precisam ser asseguradas primeiramente que as condições formativas.

Destacamos, ainda, neste tópico o crescimento referente às matrículas nos cursos de licenciatura à distância, como aponta os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), dos 3.226.249 ingressantes em 2017 nesse nível da educação nacional, 1.073.043 estão nos cursos ofertados a distância, o que corresponde a 33% deste contingente. Em 2007, esse percentual era de apenas 15,4% (BRASIL, 2018).

Compreendemos que os processos formativos são complexos e necessitam ser percebidos em sua totalidade, onde desde as condições sociais, econômicas e culturais dos licenciandos precisam ser pautadas, bem como o suporte pedagógico, didático e estrutural devem estar presentes no debate.

3.3.6 Uma formação que repagina ideias que não deram certo

Iniciamos o diálogo deste tópico ressaltando nossos posicionamentos contrário a institucionalização dos institutos de formação docente. Pois, tal propositura já foi desenvolvida no território nacional e dentro da historiografia da educação, os relatos informam que não tiveram êxito. Ressaltamos ainda, que a retomada de tal projeto, se caracteriza como um ataque às universidades públicas.

É destacado nos escritos de Silvestre (2008) que a experiência brasileira com institutos amplia o esvaziamento dos cursos de formação nas universidades públicas. Um fato que merece destaque na análise do documento é a ausência de ponderações referentes à pesquisa e a extensão universitária. Elementos que não estão na centralidade das intenções formativas do Texto de Referência.

Ao apontar nosso posicionamento contrário e explícito sobre a criação de institutos de formação docente, destacamos a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se caracteriza como um elemento articulador entre a universidade pública e as escolas da educação básica.

Tal programa amplia os vínculos entre as IES e as redes escolares da educação pública, estabelecendo contatos diretos entre os licenciandos e seu futuro campo de trabalho, mesmo assim, reafirmamos a importância de investimentos mais significativos para que programas dessa natureza venham a potencializar uma formação docente sólida e processual.

Merece uma atenção especial os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), que revelam que nos últimos 10 anos, do total de matrículas no ensino superior (8.048.701 matrículas), 75% (= 6.058.623) se encontra

nas IES privadas, ou seja, a universidade pública é responsável apenas por 1.990.078 dessa oferta.

Desse volume, 1.520.494 encontram-se matriculados nos cursos de licenciatura, sendo que 62% estão fazendo sua formação na rede privada. E desse universo de licenciandos, 690.780 matrículas são do curso de Pedagogia, das quais 80% encontram-se na rede privada. Logo, anunciamos e denunciemos que as universidades públicas e seus respectivos cursos de licenciaturas necessitam de investimentos para melhorar a qualidade da formação ofertada, mas os números, expressam que, de fato, não é a universidade pública a principal responsável pelos problemas referentes à formação docente no território nacional.

3.3.7 Uma proposta que estimula uma formação *fast food*

Começamos a análise do referido tópico a partir da seguinte indagação: A quem interessa o aligeiramento dos cursos de formação docente? Sabe-se que grupos empresariais, fundações e institutos compreendem processos formativos sob uma perspectiva, eminentemente mercadológica. Em outras palavras, estabelece-se uma relação de custo-benefício, levando-se em consideração, tempo e rentabilidade para os respectivos agentes empresariais da educação.

Dentro das condições complexas de processos formativos acelerados, devemos levar em consideração que, muitas instituições que ofertam os cursos de licenciatura, o fazem no formato Ensino à Distância (EAD), com uma carga horária reduzida (quando comparada ao ensino presencial), acesso reduzido à biblioteca e discussões/debates com outros estudantes, bem como suporte pedagógico limitado.

Compreendemos que o Texto de Referência que versa sobre a política de formação e valorização docente é contraditório em múltiplos segmentos. Pois, é incoerente apontar dentro de seus direcionamentos, o aligeiramento da formação docente, fato este que comunga para um processo, evidente de precarização formativa.

Entre os anúncios e as denúncias que elencamos até aqui, destacamos no referido item ser mais que urgente, uma articulação entre sindicatos, trabalhadores e trabalhadoras da educação, professores e professoras do ensino básico e do ensino superior, para um diálogo/enfrentamento com os sujeitos e grupos construtores das diretrizes e documentos normativos da educação nacional.

3.3.8 Uma formação de professores com pouco recurso

Como já dito em tópicos anteriores, o Texto Referência que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, é contraditório em diversos segmentos. No referido item, trazemos essa contradição expressa a partir do momento em que o documento aponta ser fundamental melhorias na condição de trabalho docente, com intuito de tornar a carreira mais atrativa, porém, tal escrita torna-se incoerente, pelo fato dos investimentos para a proposta estarem sendo reduzidos.

Para além da formação inicial e continuada de professores, que consideramos ser um elemento primordial nos processos de melhorias educacionais destacamos serem urgentes, também, melhorias na infraestrutura das escolas e no plano de valorização do trabalho docente. Essa tríade: formação - infraestrutura - valorização, não necessariamente nesta ordem, pois, a depender da região, estado ou município, uma prioridade se sobrepõe a outra, caracteriza-se como o tripé estrutural para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade.

Neste item, apontamos anúncios e denúncias referentes à mudança na política de formação docente, mas destacamos que esse debate deve ampliar-se para que não esqueçamos que, além de nos mantermos resistentes a essas transformações, que tendem a padronizar e homogeneizar a formação docente, temos também, que constantemente levantar a bandeira da valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, sendo esta, sob a nossa ótica, um problema central e histórico, inerente à educação nacional.

3.3.9 Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

É impossível não estabelecermos relações diretas entre uma formação inicial de qualidade e melhorias na qualidade da educação nacional. Os processos formativos docentes, se caracterizam como um dos fatores centrais, para as melhorias nas práticas qualitativas de ensino-aprendizagem.

Mas, o que é presenciado no chão das escolas públicas (a partir de relatos de companheiros e companheiras de trabalho) do território nacional é a implementação de um projeto neoliberal de educação. Onde um dos motes principais está direcionado para o controle, bem como a intensificação do trabalho docente.

Os elementos referentes às melhorias estruturais, formação e valorização, são relegados, quase que, a um segundo plano. A burocratização e operacionalização de propostas pré-

fabricadas consomem um tempo significativo dos professores e professoras, comprometendo assim, a autonomia, a dinâmica e a criatividade do trabalho docente.

Compreendendo os professores como um dos pilares que sustentam a qualidade da educação, nos escritos de Jacomini e Penna (2016) faz-se fundante construir as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento enquanto trabalhador e mediador dos processos de ensino-aprendizagem.

Já de acordo com Marcelo Garcia (1999) o docente precisa, também, ser autônomo naquilo que ele vai estar construindo e ministrando no espaço escolar, ou seja, é fundamental que o professor tenha a liberdade de ser um agente construtor da proposta curricular. Tal autonomia causa impacto significativo na construção da profissionalidade docente de acordo com o autor citado.

Acreditamos que a formação docente deve ampliar seu campo de atuação para além da sala de aula, pois, em múltiplas situações é necessário intervir e construir uma proposta que dialogue com a realidade onde os discentes estão inseridos, principalmente nas escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social.

Construindo uma ponte propositiva com o documento da ANPED (2019) é primordial uma formação que o prepare o docente para uma análise crítica de sua prática social, capaz de construir estratégias que garantam não só a aprendizagem individual de seus discentes, mas uma formação voltada para uma cidadania propositiva e que seja capaz de intervir no seu contexto social, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS TRILHADOS

Neste capítulo apresentaremos, de modo detalhado, nosso espaço de trabalho investigativo e as estratégias metodológicas desenvolvidas para a materialização do estudo. Destacamos de forma pontual: O contexto da pesquisa: movimentos e inquietações (nossas motivações); Recorte temporal e territorial da investigação (delimitações temporais e espaciais); Os Agentes e Sujeitos da pesquisa (indivíduos que participaram da pesquisa de forma direta - e indireta/simbólica/representativa); Instrumentos e técnicas utilizadas no processo (métodos de coleta de informações e diálogos com os sujeitos-Agentes) e os Desafios enfrentados no percursos investigativo, visto que, devido a Pandemia do Coronavírus os contatos pessoais foram reduzidos e/ou impedido.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: MOVIMENTOS E INQUIETAÇÕES

A escolha do tema de estudo é um ato político, e nunca possuirá neutralidade. Partindo deste entendimento, ressaltamos que nosso itinerário metodológico estará fincado nas bases da perspectiva dialética. Frigotto (2000) ressalta que o estudo realizado pelo viés dialético representa uma intercessão nos processos de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fatos sociais. Sendo elementos cruciais de análise, o contexto social, político e econômico que envolve o território do fenômeno pesquisado.

Fundamentamos este trabalho articulado nas palavras de Lüdke e André (2013), onde ressaltam que não é a perspectiva do nome que estabelece na pesquisa rigorosidade metodológica, o que possui maior significância é a explicação, pormenorizada, do itinerário trilhado para alcançar os objetivos, ressaltando a justificativa de cada opção realizada.

O rigor científico será caracterizado por escolhas cautelosas dos sujeitos, dos procedimentos de coleta, compreensão das informações, da elaboração e validação dos instrumentos metodológicos e da análise minuciosa, em relação ao que se construiu durante a observação e interpretação dos documentos e/ou fenômenos sociais.

No que concerne ao método investigativo nosso estudo, está significativamente entrelaçado a pesquisa participante, onde de acordo com os escritos de Brandão e Borges (2007) tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa. Existe uma relação mais que didática entre os sujeitos, desenvolvem-se coautorias nas pesquisas.

Seguindo com a perspectiva Brandão e Borges (2007) na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, seus contextos, territórios e lugares comuns. As abordagens de pesquisa participativa aspiram processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular. A ação do pesquisador que pleiteia realizar uma pesquisa participante deve estar fundamentada no que Freire (2000) denominou de humanismo pedagógico.

Escolhemos para complementar tal prerrogativa um enfoque fenomenológico para aprofundarmos as reflexões referentes às compreensões da práxis educativa dos profissionais da educação que atuaram nos anos finais do ensino fundamental da Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade, Distrito de Pio –X, município de Sumé – PB, entre os anos de 2013 a 2019.

Nos escritos de Reis (2011) no enfoque metodológico de cunho fenomenológico, o agente pesquisador necessita de olhares ligados a pesquisa qualitativa e participante, onde estes se fundam a princípios filosóficos que imputam uma postura reflexiva que se materializa em uma concepção ontológica, epistemológica e metodológica.

Direcionar um caminho metodológico pelo viés fenomenológico nos impõe significativa responsabilidade. Na condição de pesquisadores, precisamos perceber as relações que acontecem de forma atenta e sensível, sendo fundamentais os registros cotidianos daquilo que julgamos importante e das situações e fenômenos triviais, pois, estas podem nos servir no momento da sistematização das informações e dos dados vividos e coletados.

Caminhando pela trilha da pesquisa participante, um dos elementos que nos instigou e motivou a construir este estudo, foi a curiosidade em tentar compreender quais os elementos identitários que são fundantes para os sujeitos-agentes se perceberem enquanto docentes de uma Escola do Campo.

4.2 RECORTE TEMPORAL E TERRITORIAL DA INVESTIGAÇÃO

Estabelecemos como recorte temporal para o desenvolvimento deste estudo, o período compreendido entre os anos de 2013 a 2019. No ano de 2013 ocorreu o início das atividades no prédio da referida instituição e delimitamos o ano de 2019, pois foi o último ano que trabalhei na escola. Tendo dado início ao trabalho na instituição no final do ano letivo de 2015.

Criada legalmente a partir do Decreto / Lei Municipal: Nº 1.084, de 18 de abril de 2013, e devido, também ao processo de nucleação, a escola José Bonifácio Barbosa de Andrade,

abarca as concepções pedagógicas e a forma de suas materializações e suas ações, com um trabalho sistemático e com determinação, em defesa de uma educação pública de qualidade e sempre respeitando os sujeitos que estão envolvidos diretamente e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Fotografia 1 - Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade.



Fonte: Acervo do autor.

Destacamos que a localização da mesma no Distrito de Pio X, foi direcionada a partir de discussões e debates, onde se levou em consideração a centralidade e os acessos das várias comunidades que ficam ao seu entorno.

De acordo com o PPP (2017) a referida escola, desde 2013, cumpre o papel que foi demandado com sua construção, de assegurar os direitos de acesso e permanência da população do campo, a uma escola de qualidade para atendimento da população do Distrito do Pio X e comunidades circunvizinhas, onde atualmente atende: Assentamento Cigana, Santo Agostinho, Caiçara, Pau D'arco, Jaguaribe, Pedra da Bola, Balanço, Assentamento Mata, Pelelê, Sorocaba, Cabeça Branca, Olho D'água Branca, Poço do Boi, Bananeiras, Sacada e Sítio Nanico, dentro de uma perspectiva de nucleação rural e deslocamento dos estudantes intracampo.

A Escola funciona das 7h às 11:40h, tendo um intervalo das 9:20h às 9:40h. As aulas têm começo com uma atividade de acolhimento, iniciando às 7h às 7:20h, onde a cada dia fica na responsabilidade de um professor para administrar essas atividades, após este momento os

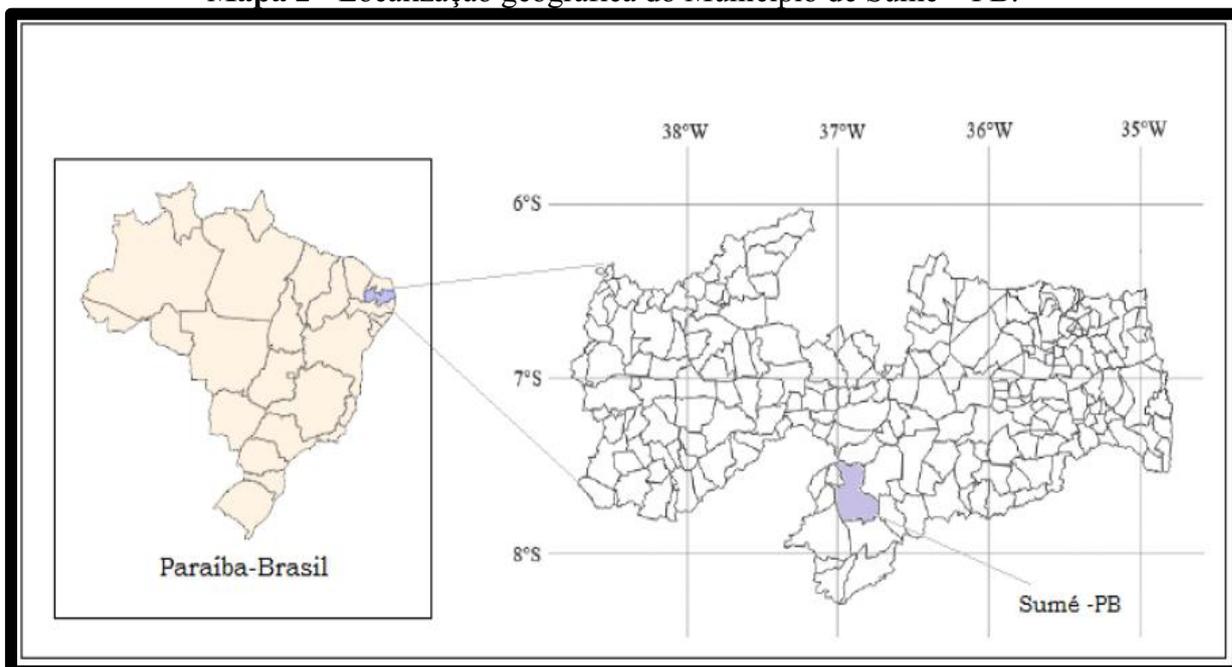
estudantes se direcionam para as suas salas por área de conhecimento continuando as suas atividades.

Mapa 1 - Vista aérea do Distrito com localização da escola na imagem.



Fonte: FRANÇA, 2021.

O município de Sumé, território onde a escola está inserida, faz parte da mesorregião da Borborema e da microrregião do Cariri ocidental paraibano. Estas divisões servem para estabelecer a diferenciação de áreas, haja vista, que cada segmento possui características próprias, com seus respectivos afloramentos rochosos, formas de relevo, vegetação e especificidades populacionais, climáticas e hidrográficas.

Mapa 2 - Localização geográfica do Município de Sumé – PB.

Fonte: SOUSA, 2018. Adaptado.

4.3 OS AGENTES E SUJEITOS DA PESQUISA

Delimitamos neste estudo, enquanto sujeitos e agentes da pesquisa, os professores e professoras que trabalharam e, ainda, trabalham, nos anos finais do ensino fundamental da Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade. De acordo com o que já foi exposto neste trabalho, em relação ao elemento fundante da pesquisa, que é compreender como se constrói a profissionalidade docente de um professor/a da Escola do Campo, onde na mesma, desenvolve-se uma proposta pedagógica organizada por área de conhecimento.

Realizamos uma pesquisa para saber quem foram os professores e as professoras que trabalharam na escola nos anos finais do ensino fundamental, nos períodos de 2013, 2014 e 2015 (antes de nossa chegada na instituição de ensino). No período compreendido entre 2016 e 2019, sabíamos quem eram os docentes, pois os mesmos eram nossos companheiros e companheiras de trabalho.

No decorrer de 7 anos (2013 - 2019) passaram pela escola José Bonifácio Barbosa de Andrade 20 professores e professoras. Destes, 6 atuaram na Área de Linguagens e Códigos (LC), 7 atuaram na Área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e 7 atuaram na Área de Ciências da Natureza e Matemática (CNM). Dos 20 docentes, 10 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino.

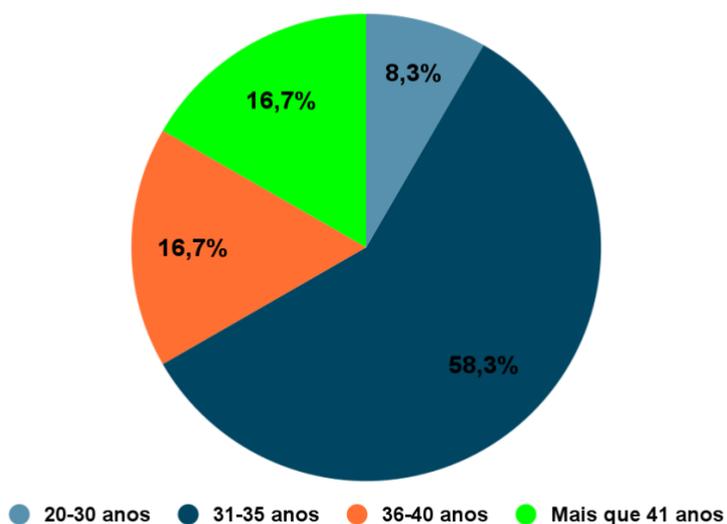
Do universo de 20 docentes, conseguimos entrar em contato para participar ativamente deste estudo com 12 agentes-sujeitos. 5 da Área de LC, 3 da Área de CHS (1 sou Eu) e 4 da Área de CNM.

Não conseguimos entrar em contato via celular ou redes sociais com três professores/as. E com outros cinco, docentes, ainda conseguimos entrar em contato, porém, encaminhamos o material da pesquisa, mas não obtivemos o retorno esperado. Destacamos que, compreendemos as situações adversas devido a Pandemia do Coronavírus. A partir de tal situação, nos adaptamos e desenvolvemos a pesquisa, mesmo existindo tais limitações.

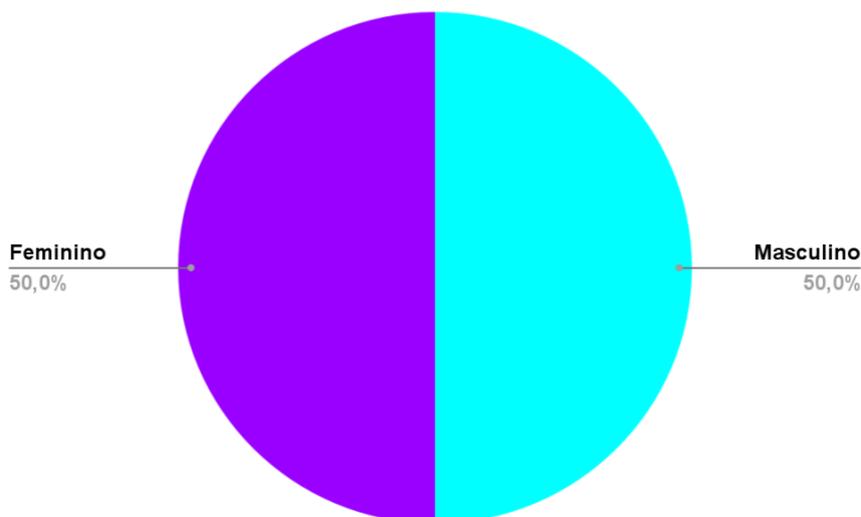
Apresentaremos através de gráficos um breve perfil dos doze sujeitos-agentes, que participaram de modo ativo com este estudo, respondendo ao questionário, construído por nós com perguntas fechadas e abertas.

Na primeira parte do questionário, com perguntas fechadas, tivemos por intuito coletar informações referentes a faixa etária; gênero; tempo de atuação como docente (toda carreira profissional); tempo de atuação como docente na escola José Bonifácio Barbosa de Andrade e área de atuação.

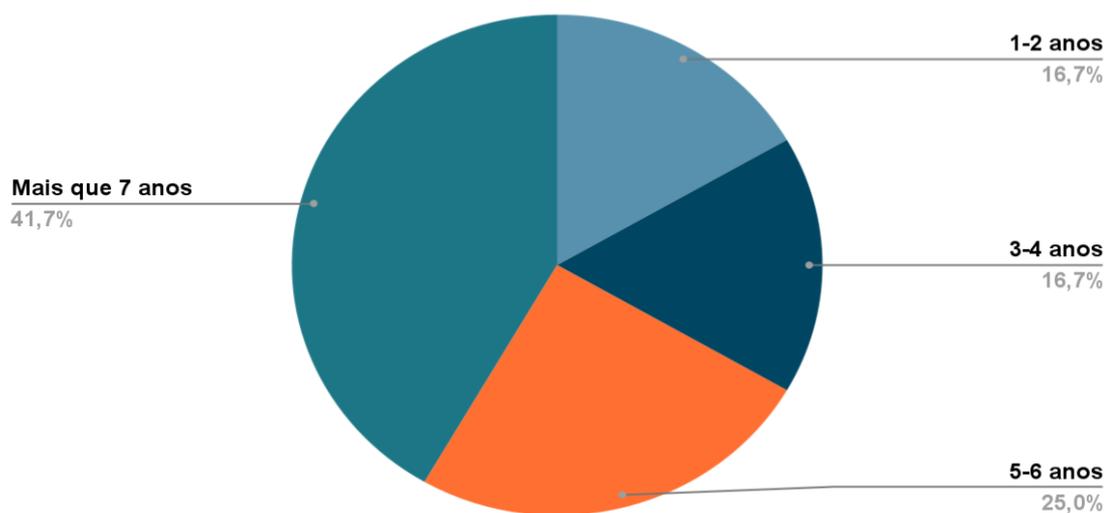
Gráfico 01 - Faixa etária docente



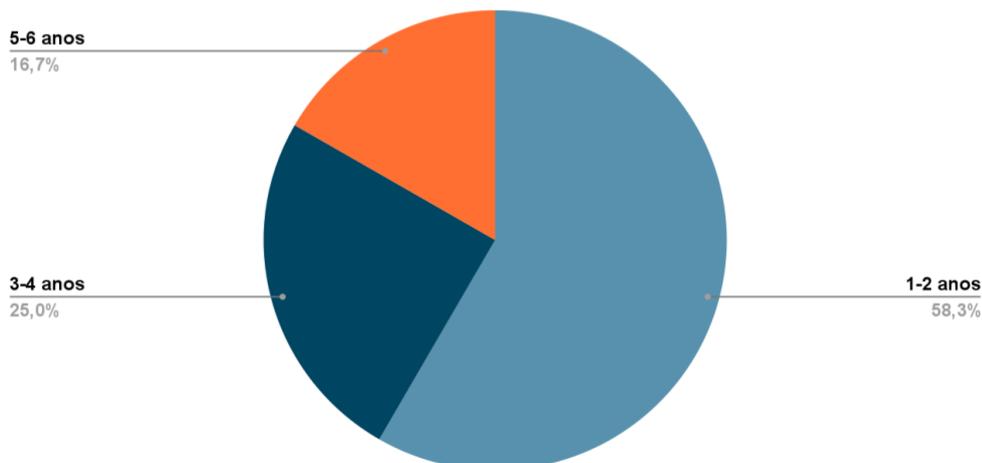
Dos 12 docentes respondentes, 01 possui a faixa etária entre 20-30 anos; 07 possuem a faixa etária entre 31-35 anos, 02 possuem a faixa etária entre 36- 40 anos e outros 02 possuem faixa etária maior que 41 anos de idade.

Gráfico 02 - Gênero

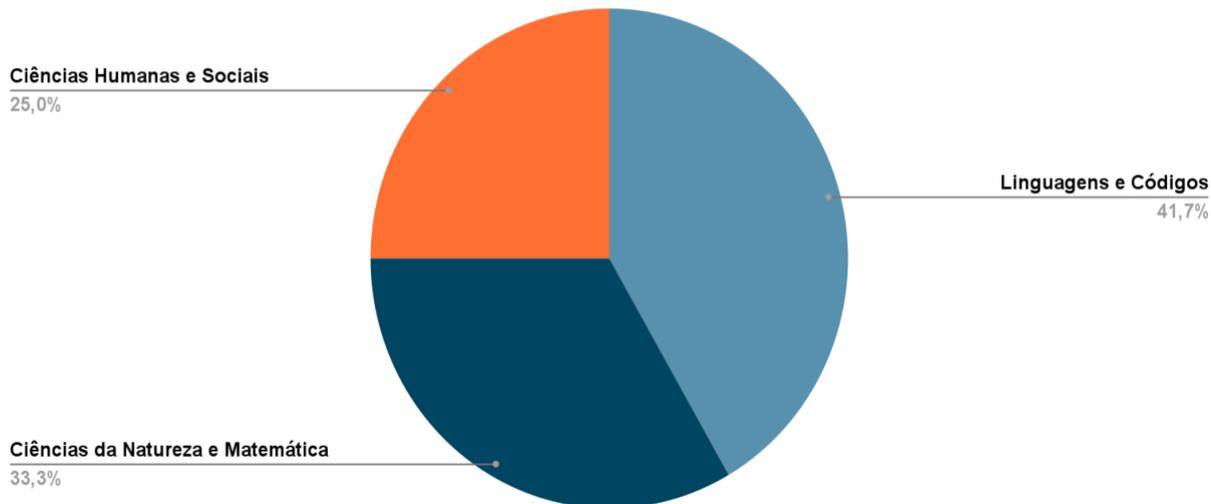
Em relação ao gênero dos 12 docentes respondentes, como destacado no gráfico, 06 agentes são do sexo feminino e outros 06 do sexo masculino.

Gráfico 03 - Tempo de atuação na condição de docente (geral)

No que concerne ao tempo de atuação (geral) na condição de docente, 02 professores atuaram apenas no período compreendido entre 1-2 anos, 02 professores atuaram no período entre 3-4 anos, 03 professores trabalharam no período entre 5-6 anos e outros 05 professores trabalharam no período de 7 anos ou mais.

Gráfico 04 - Tempo de atuação docente na Escola JBBA

Em relação ao tempo de atuação na condição de docente da Escola JBBA, 07 professores atuaram apenas no período compreendido entre 1-2 anos, 03 professores atuaram no período entre 3-4 anos, 02 professores trabalharam no período entre 5-6 anos. Nenhum docente trabalhou mais do que 7 anos na referida escola. Evidencia-se significativa rotatividade.

Gráfico 05 - Área de atuação

Dos 12 professores respondentes 5 foram pertencentes a área de Linguagens e Códigos, 4 foram da área de Ciências da Natureza e Matemática e 3 da área de Ciências Humanas e Sociais.

Ressalta-se que de acordo com as respostas obtidas através do questionário dos 05 docentes da área de Linguagens e Códigos, 01 possui Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e outros 4 Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na referida área.

Em relação aos 04 docentes da área de Ciências da Natureza e Matemática, 01 possui Licenciatura em Biologia, 01 possui Licenciatura em Matemática, 01 possui Licenciatura em Ciências Biológicas e 01 possui Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na área em questão. Na área de Ciências Humanas e Sociais, dos 03 respondentes, 01 professor possui Licenciatura em Geografia e os outros 02 possuem Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na referida área de conhecimento.

Destacamos, ainda, que dos 12 docentes que responderam ao questionário, 9 possuíam pós-graduação no período que atuaram na escola José Bonifácio Barbosa de Andrade, sendo que 06 possuíam curso de especialização e 03 possuíam curso de mestrado.

4.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS NO PROCESSO

Um dos principais instrumentos utilizados neste estudo, para a coleta de informações referentes ao perfil dos docentes, bem como às questões de caráter mais abrangente, relacionado a profissionalidade docente foi o **questionário**.

Este foi estruturado a partir de perguntas abertas direcionadas para a construção do perfil dos professores. E num segundo bloco de perguntas, tivemos por intuito coletarem informações sobre a formação inicial docente, processos de ensino-aprendizagem, desafios enfrentados para o desenvolvimento das atividades e identificar e compreender os elementos que constituem a profissionalidade e a identidade docente dos professores da escola do Campo.

Nos escritos de Gil (1999) o questionário se caracteriza como uma técnica de investigação que pode ser estruturado de variadas formas, com questões abertas e fechadas, sendo que o questionário aberto potencializa a coleta das informações, pois, amplia a capacidade de apresentação de conhecimentos, crenças, sentimentos, expectativas e situações vivenciadas em um determinado contexto.

Com a possibilidade de utilização de recursos tecnológicos atrelados ao instrumento de pesquisa questionário, conseguimos ampliar o número de docentes que responderam às inquietações e implicações que levantamos neste estudo.

Outro instrumento que fizemos uso, foi a partir de análises observacionais (resgate de memórias) durante nossos momentos na escola. Para que tal ação seja significativa e se desenvolva de forma espontânea, torna-se fundamental uma aproximação do agente/pesquisador com os agentes/pesquisados, relações de confiança e honestidade precisam ser construídas para efetividade da proposta de investigação. Assim, destacamos os escritos de Macedo (2006), onde o mesmo relata que:

A co-participação de sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos e etc. Habita nesse processo incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade, a instituição intersubjetiva das realidades humanas. Nesse sentido, a verdade é uma desocultação que se dá na esfera da construção intersubjetiva do que é real - como aletheia, que significa mostraçãõ do que seja a essência do fenômeno. (MACEDO, 2006, p. 16).

Explicitamos como estratégias, para o levantamento das informações sobre Profissionalidade Docente, Formação Inicial e Continuada, Educação Contextualizada e Educação do Campo, a pesquisa documental nos documentos normativos. Faz-se necessária, também, uma análise minuciosa do projeto político pedagógico e proposta curricular da instituição de ensino. Realizamos também, pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, monografias e livros referentes ao tema investigado.

Utilizamos a observação participante, sob a ótica de Brandão (1999), onde o mesmo afirma que este tipo de pesquisa, quando bem sistematizada, promove aproximações e transformações sociais nas vidas dos sujeitos envolvidos, afetando diretamente os contextos e a cotidianidade do território em que ela se desenvolve. Filiamo-nos aos escritos, ainda, de Brandão (1984), onde o mesmo relata que:

O pesquisador é, também, um produto social do meio em que vive. É totalmente impossível imaginar uma separação entre o sujeito da pesquisa (o cientista social) e o seu objeto (a sociedade) se o sujeito é ele mesmo um ser social, se são as ações humanas que modelam e transformam a sociedade da qual o pesquisador é parte integrante, podendo inclusive sofrer as consequências do projeto social que propõe ou das transformações que sua ação pode provocar. (BRANDÃO, 1984, p. 24).

Recorremos ao questionário semiestruturado munindo-se do método de análise do Discurso do Sujeito Coletivo. Este método, de acordo com Lefevre e Lefevre (2003) é fundamentado a partir de apreciações de opiniões, que são sistematizadas através de categorias de análises². Seu desenvolvimento se dá num movimento dialético, onde os conteúdos e/ou argumentos das opiniões individuais dos sujeitos da pesquisa são organizados a partir de categorias coletivas que os unificam. Tem-se no Discurso do Sujeito Coletivo, a construção de compreensões sobre determinada temática.

² O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos e tem como fundamento a teoria da Representação Social. O desafio a que o DSC busca responder é o da auto expressão do pensamento ou opinião coletiva, respeitando-se a dupla condição qualitativa e quantitativa destes. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma reunião num só discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular com ECH (Expressões Chave) que têm IC (Ideias Centrais) ou Ac's (Ancoragem = expressão de uma dada teoria) semelhantes ou complementares. As representações sociais são esquemas sociocognitivos que as pessoas utilizam para emitirem, no seu cotidiano, juízos ou opiniões;

Analisar os dados, a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), possui por intuito mostrar as opiniões recolhidas através do questionário semiestruturado (questões abertas), fazendo com que o discurso/escritas, que era um pensamento individualmente internalizado e organizado, seja redigido de modo contextualizado, e que apresente os argumentos, e conseqüentemente, as concepções do coletivo de sujeitos que se dispuseram a participar de nossa investigação.

A metodologia de análise dos questionários adotada nesta pesquisa, o DSC, caracteriza-se pela representatividade qualitativa que a mesma possibilita na fase da pesquisa que depende do investigador, a interpretação dos dados conseguidos durante a aplicação do questionário. Porém, destacamos que a referida técnica metodológica possui procedimentos práticos e teóricos, que são fundamentais para sua utilização.

O Discurso do Sujeito Coletivo foi utilizado em nosso estudo com a finalidade de promover a organização e tabulação dos dados qualitativos obtidos com a aplicação dos questionários aos indivíduos participantes da pesquisa.

De acordo com as afirmações de Lefevre e Lefevre (2005; 2012) a referida técnica é uma forma de, metodologicamente resgatar e apresentar as representações sociais obtidas de pesquisas qualitativas. Nessas investigações, as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais, como normalmente se faz quando se trata de perguntas ou questões abertas.

A partir das exposições dos conceitos abordados no estudo: Profissionalidade Docente, Educação do Campo e Educação Contextualizada, expressamos minimamente nossas compreensões, fundamentações e entendimentos sobre tais categorias analíticas.

A sistematização desta técnica investigativa estará exposta no capítulo 4, segmento este, onde estaremos apresentando de forma detalhada as impressões dos docentes referentes à formação inicial e a construção da identidade e profissionalidade de professores e professoras da Escola do Campo, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

4.5 DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERCURSOS INVESTIGATIVO

Entre os múltiplos desafios enfrentados no percurso investigativo podemos destacar o contexto pandêmico, que inviabilizou um contato mais próximo com os agentes da pesquisa. Fato este que necessitamos destacar, pois, a princípio, nos projetamos para realizar entrevista semiestruturada com as pessoas/profissionais, que trabalharam entre os anos de 2013 a 2019, na Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de

Andrade, nos anos finais do ensino fundamental, nas três áreas de conhecimento ofertadas pela respectiva instituição: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais.

Merece destaque, também, a sobrecarga de trabalho, que é inerente aos estudantes e aos profissionais da educação, de modo geral. Com a implementação do ensino remoto ou híbrido, seja este, no contexto da educação básica ou ensino superior, faz-se necessário tecermos críticas e reflexões em relação a esta forma de ensinar-aprender na contemporaneidade.

Em relação aos acessos a referências bibliográficas inerentes à nossa temática, podemos destacar que o arcabouço teórico e metodológico, ainda é, sob nossa ótica, reduzido. Reduzido, eminentemente no contexto quantitativo, porém, destacamos que às leituras realizadas sobre a construção da profissionalidade docente e da identidade de professores e professoras de escolas do Campo, possui um aprofundamento sistemático e singular.

Um trabalho que nos desafiamos a realizar uma leitura detalhada foi a tese de doutorado de Wiama de Jesus Freitas Lopes (2013), intitulada “Profissionalidade docente na educação do campo”, que possui como um de seus objetivos compreender os processos formativos referentes a constituição da profissionalidade docente de educadores do campo que atuam em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na ilha de Marajó, estado do Pará.

O trabalho de Lopes (2013), nos fez ampliar os entendimentos e concepções, que transcendem os aspectos científicos, para a construção da identidade e da profissionalidade de professores e professoras de Escolas do Campo, independentemente do segmento que atuam, sejam nos anos iniciais ou nos anos finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio.

Para além das questões instrumentais, técnicas e teóricas, outro desafio que fez parte dessa pesquisa, foi resgatar memórias, vivências e experiências construídas durante nossa trajetória profissional na escola José Bonifácio Barbosa de Andrade.

Desafios referentes ao acesso à bibliografia, relacionados a construção do questionário para coleta de informações, relacionados à aplicação do questionário, relacionados a um resgate histórico de práticas vivenciadas na Escola, relacionados a sistematização do material compartilhado pelos agentes da pesquisa, ou seja, desafios não faltaram para que esse estudo fosse materializado, porém, não faltou empenho, compromisso e dedicação de nossa parte.

Este estudo foi escrito com afeto, respeito e responsabilidade, é um TRABALHO REALIZADO COM PESSOAS. Dezenas de mãos e vozes estão por aqui. Poderia ter sido construído de outra forma?! A resposta é Sim. Na sua leitura vais encontrar erros ortográficos ou de coerência/coesão?! A resposta é Sim. Trechos do texto poderiam mudar, sim. Mas a essência, Não.

5 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS-PRÁTICAS

5.1 FREIRE PRESENTE POR AQUI: PRONÚNCIAS, ANÚNCIOS E DENÚNCIAS

Pensar, estar, ser e trabalhar com processos formativos e educativos nas escolas, requer do sujeito uma exímia habilidade, o diálogo. Este, por excelência, deve ser proferido com bastante cautela, principalmente, por aqueles que transitam pelos campos da educação. Pessoas, ações e palavras devem estar em sincronismo, caso contrário, tornam-se difíceis de serem compreendidas.

Freire (1987) discorre que a existência humana jamais pode ser silenciosa e nunca deve-se nutrir-se de falsas palavras, ações e discursos para possuírem significância, tem que ser verdadeiros. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo.

O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Os sujeitos e grupos sociais para realizarem transformações no mundo, atuam através da palavra, do trabalho e da ação-reflexão.

Nos alerta Freire (1987) que o diálogo é o encontro dos homens - mulheres, crianças, idosos, jovens³ - , mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

O diálogo e as práticas dialógicas estão repletos de tentáculos onde dentre estes podemos citar: o amor, a práxis, a humildade, a solidariedade, o ouvido pensante e as transformações que podem ser geradas no mundo pela palavra.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que as pessoas o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro de gentes para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Outra premissa que deve ser uma constante na práxis dialógica é a confiança. O diálogo não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.

³ Acrescentamos - mulheres, crianças, idosos e jovens, com sentido eminentemente de explicar a pluralidade.

Para existir o diálogo, é necessário o conhecimento sobre o chão onde se está dialogando e conhecer o sujeito com quem se vai dialogar. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Freire (1987) versa nesta obra que a educação autêntica, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

As relações e diálogos construídos pelos indivíduos, influenciados pelas culturas e por outros indivíduos só possuem significados e significâncias, quando respeitadas opiniões diversas, assim, e apenas assim, se constroem diálogos, ações e práxis, que respeitam a singularidade de uma opinião e, ao mesmo tempo, e os posicionamentos de um coletivo.

No que atende as relações gentes-mundo, conteúdos programáticos e temas geradores da educação, Freire (1987) evidencia que o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Os conteúdos elencados para a prática de uma educação libertadora devem ser organizados **com** os grupos para os quais eles se direcionam, e não, exclusivamente **para** os grupos. Logo, o diálogo é a ferramenta, por excelência, que mediará tais ações. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, às pessoas, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Destacamos a importância dos temas geradores, e que tal nomenclatura fique explícita pois, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas coletivamente.

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si.

É importante enfatizar que o “tema gerador” não se encontra nos agentes isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos agentes. Só pode ser compreendido nas relações agentes-mundo.

Os temas, em verdade, existem nos agentes-mundo, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente.

É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram explicitados na temática significativa, são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão históricos quanto os agentes transformadores das realidades. Não podem ser captados fora deles, insistamos. Captá-los e entendê-los é entender os agentes que os encarnam e a realidade a eles referida.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, no capítulo primeiro, *Não há docência sem discência*, Freire (1996) nos alerta para os saberes indispensáveis à prática educativa de educadoras e educadores críticos. Assim sendo, realizamos uma síntese com nossas análises referentes aos 9 tópicos do capítulo.

5.1.1 Ensinar exige rigorosidade metódica

No que atende ao termo rigorosidade metódica, destacamos que na práxis, saber-Fazer-docente, este sujeito pode e deve estabelecer relações teórico-prática promovendo articulações entre conceitos e vivências cotidianas discentes, tendo por intuito com tal ação o desenvolvimento cognitivo e, quiçá, crítico do discente. Pois, nas palavras de Freire (1996) no ato de tais relações promovem-se as condições verdadeiras de aprendizagem, os discentes transcendem da função de receptores e produzem com o docente as pontes para a construção do conhecimento. Sendo uma das tarefas docentes, nesta concepção, a organização e promoção do saber pensar certo, liberto de amarras e acima de tudo dialógico, processual, espacial e histórico.

5.1.2 Ensinar exige pesquisa

A partir do momento que entendemos a construção do conhecimento como uma ação processual e dialógica, temos que levar, também, em consideração os pensamentos de cunho apriorístico/empirista, pois estes, são considerados aos nossos olhos como os “trampolins” para

o desenvolvimento de conhecimentos mais elaborados. Com caráter e rigor metodológico. Por excelência, é fundamental a superação do senso comum, jamais desconsiderá-lo, porém, através da pesquisa desenvolver com o discente, sua capacidade criadora de reelaboração intelecto-cognitiva.

5.1.3 Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

A educação e a construção do conhecimento entre “**docentes**”, tempo e espaço, jamais poderá desconsiderar os saberes construídos nas coletividades/comunidades. Os saberes e fazeres socialmente construídos de forma orgânica que são inerentes aos discentes podem e devem ser potencializados nas práticas pedagógicas promovidas nos espaços educativos/comunidades educativas.

5.1.4 Ensinar exige criticidade

Ensino e criticidade são facetas de uma moeda. Partindo deste pressuposto ressaltamos que, quem ensina, deve por excelência, ensinar com métodos, direcionamentos e abertura para o desenvolvimento da criticidade discentes. E esta criticidade será construída de forma efetiva, quando se promover nos espaços educativos a cultura da “Pedagogia da Indagação”, de se tentar desenvolver com o discente o raciocínio rigoroso, pautado na curiosidade epistemológica. É necessário despertar uma rebeldia com mesclas de anarquismo, para ressignificar modos de pensar e formas de agir.

5.1.5 Ensinar exige estética e ética

Na condição de educadores, somos, ou melhor, expressando, deveríamos ser éticos em nossas ações, convicções, indagações e posicionamentos. Assim, o ser professor transcende a condição de construção de conhecimento epistemológico, assume-se por osmose, o caráter de formadores de seres humanos. Logo, somos espelho e reflexo, daquilo que construímos ou tentamos. De acordo com Freire (1996) educar é substantivamente forma. Temos também que ter clareza das nossas limitações para traçarmos as ações/estratégias de atuação.

5.1.6 Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo

No que atende a corporeificação da palavra, podemos perceber que de acordo com a perspectiva de Freire (1996) **peçoas** (docentes), **palavras** e **ações** constituem uma tríade indissociável. Deve existir um sincronismo entre estas dimensões para que o saber-fazer-pensar certo possa existir. E, é de grande importância ter continuidade em suas concepções e posicionamentos políticos e ideológicos, mesmo sendo sujeitos em transformação, determinadas características precisam ser preservadas, tal fato gera um dos aspectos que constituem a identidade docente.

5.1.7 Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

Neste tópico titulado “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, Freire (1996, p. 21) evidencia que

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Destacamos que para se saber-fazer e pensar certo é necessário o educando se despir de preconceitos e ao mesmo tempo está aberto a um (re)aprendizado construído a partir de colaborações, pois o pensar certo é na sua essência dialógico e não conflitante.

5.1.8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

Educar é também um ato de afeto, amor. E este afeto/amor caracteriza-se pela dinamicidade que é implícita ao sentimento, movimento. Amor, afeto, sentimento, jamais podem ser estáticos, são móveis por natureza.

Mas para que este movimento torne-se estruturante e significativo é necessária uma reflexão crítica sobre a prática que rege este fenômeno. E, é pensando criticamente a prática de hoje ou de outrora que se podem melhorar as práticas vindouras.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Retornamos a tríade discurso, sujeitos e ações. Com seus saberes-fazer.

5.1.9 Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

Tenho necessariamente que me conhecer, para saber que não sou o outro. A partir deste autoconhecimento e desta assunção identitária, que é ao mesmo tempo cultural e coletiva, pois somos seres socializantes, devemos levar em consideração no processo de ensino-aprendizagem o espaço/*lócus*/grupos que vivificam e complementam a identidade cultural do indivíduo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de saber pensar e saber agir.

Temos que perceber a pedagogicidade inerente aos espaços e as relações sociais que são estabelecidas entre os indivíduos e coletivos. Nossa identidade é processual e plural em sua essência.

5.2 O DIREITO A SABER-SE: AUTOIDENTIDADES PROFISSIONALIDADES CONSTRUÍDAS NAS RELAÇÕES AFETIVAS E SIMBÓLICAS DO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo pressupõe uma ou várias epistemologias.
Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses

Nos territórios complexos que envolvem problemáticas e contextos inerentes à educação, tem-se diversos segmentos e campos de análise, onde dentre os quais um destes está relacionado às questões que versam sobre a profissionalidade docente.

Para compreender as dimensões da ação desenvolvida pelos docentes no chão da escola, de acordo com Bronfenbrenner (2011) é fundamental estabelecer análises micro, meso, exo e macro. Estas análises juntamente com suas relações possibilitam a construção da profissionalidade docente, seja esta entendida na sua singularidade ou na sua coletividade.

A abordagem utilizada sobre o conceito de profissionalidade está ancorada numa vertente para além da concepção funcionalista. Analisaremos o referido conceito sobre a óptica

de uma vertente hermenêutica e fenomenológica com características simbólicas e eivadas de subjetividade.

Aprofundamos nossa fundamentação no referido conceito, pautado nos escritos da “sociologia contemporânea das profissões que concebe a profissionalização como um processo não linear, dinâmico, contextualizado e em construção” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 40). Ainda sobre o conceito de profissionalidade, Reis Monteiro (2008) o compreende:

[...] como um *saber-comunicar-pedagogicamente*, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função. (REIS MONTEIRO, 2008, p.47).

A partir do que foi exposto, compreendemos a profissionalidade docente, também, como uma condição existencial, onde precisamos envolver nas análises os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos, transcendendo assim, a concepção funcional-estruturalista e direcionando para uma vertente sócio-histórica.

Percebemos que o ser professor está associado diretamente a relações processuais e formativas que se desenvolvem em espaços historicamente delimitados e com dinâmicas específicas. O profissional que se ocupa da prática docente necessita compreender e construir a capacidade de desenvolver e se posicionar com autonomia cognitiva, perante conhecimentos referentes à sua área de atuação, noutras palavras, ao seu campo do saber docente.

Para desenvolver sua práxis pedagógica, independentemente do *lócus* de atuação, este profissional precisa de formação inicial e continuada para garantir a construção de processos de ensino-aprendizagem, que são inerentes a uma determinada área ou campo do saber.

Nos escritos de Tardif (2003) os saberes da docência caracterizam-se por serem plurais, temporais, históricos e sociais. Assim a formação deste profissional é compreendida enquanto condição fundante do ser docente. Esta formação, não necessariamente deve estar pautada numa concepção conteudista, acrítica e atemporal, logo, faz-se necessário desconstruir tal entendimento, pois, a dinâmica existente no chão da escola é construída através de relações entre os sujeitos/agentes que vivificam aquele espaço.

Aproximamos nosso discurso com a afirmação de Gimeno Sacristán (1995, p. 65) que compreende a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Dentro do universo que dimensiona a

profissionalidade e o ser professor, é importante destacar e caracterizar, minimamente os atributos da função docente, que nas palavras de Silva (2010):

Refere-se ao conjunto de atribuições próprias do exercício da docência. Tais atribuições assumem variações e são influenciadas por múltiplas determinações do contexto histórico-social, em permanente mutação. Comumente é própria da função docente a socialização de saberes produzidos historicamente pela humanidade e o desenvolvimento de atividades correlatas a esse processo e que dão sustentação ao ensino e à operacionalização do currículo escolar, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem. (SILVA, 2010).

Múltiplas são as atribuições inerentes aos professores e professoras dentro dos espaços escolares. Torna-se necessário, também, levar em consideração neste arcabouço conceitual as implicações referentes às condições e imposições laborais, descontextualizadas, fragmentadas, compartimentalizadas e direcionadas para a transmissão restrita de conteúdos. Sendo estes condicionados a partir dos exames externos aos muros da escola.

Compreendemos que a práxis docente constrói-se no território de relações complexas e interativas, onde formulários, prescrições e receituários não possuem eficácia garantida, logo, é fundamental que o professor possua em sua prática cotidiana um olhar que o possibilite efetivamente analisar e avaliar sua condição, práxis e profissionalidade docente.

De acordo com as premissas de Roldão (2005), a profissionalidade pode ser analisada e entendida na interdependência de quatro descritores, cuja constatação revela ser a profissão que os detêm, possuidora de um estatuto pleno. Estes elementos caracterizam-se pelo reconhecimento social da especificidade da função, a existência de um saber, o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e o pertencimento a um corpo coletivo e colaborativo.

Os fatores propositivos da profissionalidade destacados por Roldão (2005) permitem, não apenas perceber o profissional docente, mas compreendê-lo com base em um conjunto coeso de concepções que podem permitir um melhor entendimento da constituição da sua profissionalidade e de sua identidade docente.

A proposta da Escola do Campo necessita ser pautada em parceria com a comunidade escolar, respeitando os princípios da gestão democrática, participativa e colaborativa, e para que isso venha a se materializar em ações propositivas, é fundante que os profissionais docentes respeitem os saberes-fazeres destes povos. Compreendemos que a profissionalidade docente lida com o trabalho educativo e, por sua vez, de acordo com Saviani (2011):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] para produzir materialmente o homem precisa antecipar em idéias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material. (SAVIANI, 2011, p. 6).

A partir da categorização do trabalho educativo, e, por conseguinte, da profissionalidade docente e a singularidade dos estudos acerca da profissão docente, hoje, junto às organizações sindicais e docentes necessitam de um olhar sensível e uma escuta atenta frente às suas novas demandas. Comungando intimamente com o explicitado, resgatamos os entendimentos de Silva (2009), onde a autora ressalta que:

É preciso, sobretudo, que o cotidiano do professorado do campo, a cada momento, seja confrontado com situações muito diversas, dizendo tomar decisões pedagógicas cujos resultados são incertos, mais objetivamente intencionados, dentro de um contexto de densa complexidade. Isso exige que os centros formativos reconheçam que os saberes transbordam de muito dos muros da escola e das instituições de ensino. (SILVA, 2009, p. 97).

Em sincronismo com as proposições citadas, trazemos para esta análise conceitual o termo Educação contextualizada, onde nos dizeres de Silva (2011) é uma Educação propositiva e deve ser vinculada à vida, para abordar os temas, as culturas, os saberes, os sentires dos diversos sujeitos que são inerentes a este projeto de educação.

Nos escritos de Reis (2010) essa Educação precisa ser construída de forma consciente e valorizar o meio em que está inserida, aproximando-se da cultura de convivência com o Semiárido. Assim a Educação Contextualizada é:

Uma Educação que precisa fazer sentido na realidade vivida pelas pessoas, no lugar onde elas vivem, pois se a Educação não está a favor de um modelo de desenvolvimento sustentável e integrado, ela desconsidera todas as particularidades locais. Mas, se ela está a favor desse modelo de desenvolvimento, ela tem de tornar-se uma ferramenta fundamental para que as pessoas se libertem, se emancipem, que a partir do local, elas saibam atuar melhor sobre o meio em que vivem e possam, assim, viver mais felizes (REIS, 2010, p. 123).

De acordo com tais pressupostos e, tendo a cautela necessária para não incorrer em equívocos interpretativos, compreendemos que a Educação Contextualizada não pode restringir-se ou reduzir-se a concepções formativas e tratar exclusivamente daquilo que os

sujeitos/agentes já possuem enquanto saber. Precisamos entendê-la a partir de posturas consistentes, ampliar conhecimentos já construídos e produzir novos saberes, pautado através de sistematizações e correlações entre teorias e práticas.

Estreitar relações entre os aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, naturais e culturais. Aproximando os saberes-fazeres entre os aportes teóricos e práticos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo uma das palavras chaves desse estreitamento, a Contextualização, que nos falares de Silva (2010a) lemos que:

A contextualização do ensino favorece aprendizagens significativas porque é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim; contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar (SILVA, 2010a, p. 4).

Os docentes das instituições de educação básica, podem elaborar instrumentos para conhecer as realidades as quais seus discentes estão inseridos, sendo uma tarefa a aproximação/conhecimento dos mundos individuais, onde seus aprendentes praticam a vida.

Contextualizar na perspectiva da Educação do Campo relaciona-se a um modelo de transformação da educação que está atrelado a um projeto de sociedade diferente do que está posto priorizando metodologias ativas de ensino de qualidade com foco no contexto.

Por outro lado, a contextualização que se pretende não é aquela que é sempre feita pelos mesmos “intelectuais” ligados a narrativas hegemônica e a sua indústria editorial, que quando pensa está “contextualizando” acaba por produzir adaptações que resultam em caricaturas [...] a questão do contexto, é muito mais ampla. (MARTINS, 2006, p.44).

Potencializar a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é construir pontes para uma intervenção na transformação social da realidade em que os discentes estão inseridos, na condição de sujeitos históricos que pensam, agem, refletem e tornam-se autônomos em suas trajetórias educativas e em seus múltiplos contextos que são vivificados cotidianamente.

Projetou-se até aqui um arcabouço teórico, pontual referente aos conceitos e/ou categorias que fundamentam este estudo, sendo elas: Profissionalidade Docente e Educação Contextualizada, porém, não podemos compreender tais dimensões, sem levarmos em consideração os Currículos existentes e construídos no seio das instituições escolares.

As ações de profissionalidade docente materializam-se nas Escolas do Campo, também, a partir dos currículos, que são territórios de disputa entre grupos internos e externos

das unidades escolares. Arroyo (2013) destaca que o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar, por causa disso é um território cercado e normatizado.

Compreendemos que a profissionalidade docente depende da formação pedagógica, que estará intimamente relacionada a um currículo, onde o agente professor será um mero tradutor ou transmissor dedicado de conteúdos que possuem por objetivos, resultados condizentes com as avaliações externas, provas oficiais. Ou um sujeito/agente instigador de transformações, humanizadas e colaborativas, nos seus espaços de atuação.

Ressaltamos que todo território que possui importância estratégica em determinado segmento, e nossa metáfora está relacionada ao currículo da educação básica, está exposto a disputas, intencionalidades e funcionalidades e dependendo dos sujeitos agentes que venham a ocupá-lo e fincar bandeiras, as transformações serão construídas. Assim perguntamos: Quais as condições e estratégias que teremos e/ou necessitamos criar para construir ressignificações de práticas, de saberes, de fazeres, de escutas, de sentidos, humanizadas, profissionais e afetivas?

De acordo com os alertas proferidos por Lopes (2013) os compromissos de trabalho dos educadores e educadoras do campo, para com as comunidades em que está localizada a escola que atuam, ultrapassam as paredes das salas e com os muros das escolas.

Esta condição de profissionalidade docente, humana e sensível, requer de nós, mais que conteúdos, priorizam, também, a humanidade e a práxis solidária e colaborativa. E isto é sentido com processos de consciência e *conscientização* com as questões comunitárias que demandam olhares para além das atividades ligadas aos conteúdos escolares.

5.3 OLHARES SENSÍVEIS: DIZERES-FAZERES-SABERES DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO JOSÉ BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE

Neste tópico apresentaremos de forma sistematizada as impressões dos agentes e dos sujeitos que colaboraram com o nosso estudo. Ressaltamos que o resultado deste trabalho faz parte de uma trajetória profissional e pessoal, onde contamos com a colaboração e o incentivo de pessoas que estão dentro e fora das escolas, de estudantes, de trabalhadores e trabalhadoras camponeses, de professores e professoras da Educação Básica e da universidade, e de quem, também, simplesmente acredita no poder da transformação da realidade através de ações e práticas colaborativas e humanizadas.

A análise das informações, foi realizada a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que tem por objetivo mostrar as opiniões recolhidas através do questionário (questões abertas), fazendo com que o discurso, que era um pensamento individualmente internalizado e organizado, seja redigido de modo contextualizado, e que represente os dizeres,

e conseqüentemente, as concepções do coletivo de sujeitos que se dispuseram a participar de nossa pesquisa. O DSC foi utilizado em nosso trabalho com a finalidade de promover a organização e tabulação dos dados qualitativos obtidos com a aplicação dos questionários aos agentes participantes do nosso trabalho.

Para apresentar as informações fornecidas pelos agentes da pesquisa, de forma didática e sistematizada, iremos expor quadros analíticos, contendo a pergunta utilizada no questionário e a sistematização das Ideias Centrais (IC) com seus trechos mais significativos, e das expressões Chaves (ECH)⁴, com termos representativos, retiradas das respostas.

Em seguida, apresentaremos o DSC em forma de texto síntese, com as principais ideias dos participantes de nossa pesquisa investigativa, com o propósito central de estruturar, sistematicamente, as informações compartilhadas conosco.

Quadro 1 - Relações entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas.

Questão: Apresente um breve comentário em relação a sua formação inicial e a importância da mesma para o desenvolvimento de sua prática docente na Escola do Campo.	
Ideias Centrais (IC)	Expressões Chave (ECH)
<p>Importância da formação inicial; Vínculos entre teorias e práticas educativas; Ampliação das concepções de mundo; Entendimentos sobre contextualização; Conhecimento da realidade; Aprofundamento de saberes científicos; Teorias da Educação e conhecimento humanizado.</p>	<p>Trabalho; Práticas docentes; Articulação profissional; Conhecimentos acadêmicos; Desenvolvimento profissional; Metodologias de ensino; Carreira profissional.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Durante minha formação inicial, ressaltou ampla importância para os aspectos teóricos e práticos vivenciados na universidade. Posso destacar que, para o desenvolvimento do meu fazer pedagógico na sala de aula, a mesma me fez entender a relação entre os conteúdos,

⁴ Destacamos que tanto as IC e as ECH se repetem com frequência nas respostas dos agentes e não repetimos durante a transcrição para os quadros.

conceitos e aplicabilidade destes na prática na escola. Passei a estabelecer relações entre o conhecimento científico e o conhecimento popular.

Destaco, também, que durante a formação inicial pude ampliar minhas concepções de mundo, estabelecendo conexões entre múltiplos saberes e promovendo aproximações com os conhecimentos presentes na realidade do cotidiano. Fato este que ampliou meu olhar sobre variadas possibilidades metodológicas de ensino.

Consegui superar os desafios que fazem parte de uma formação inicial, pois, ainda existe um abismo significativo entre a educação básica e a universidade, fator este que dificulta os entendimentos de determinados conceitos ou assuntos acadêmicos. Mas, por ter participado de um processo formativo humanizado, acredito que desenvolvi na escola do campo, práticas educativas que fizessem sentido para os estudantes.

Ressalto que é de fundamental importância para os educadores e educadoras de Escolas do Campo possuírem, em suas atividades pedagógicas, variadas metodologias de ensino e de trabalho, pois, os estudantes aprendem de múltiplas formas. Vejo também, que é urgente superarmos a fragmentação do conhecimento, estabelecendo articulações entre os componentes curriculares que estão inseridos nas áreas ou campos do saber. Então reconheço essa importância de minha graduação para ampliação e fortalecimento dos aspectos teóricos e práticos de minha atuação em sala de aula.

Quadro 2 - Olhares docentes sobre a formação na LECAMPO.

Questão: O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFCG/CDSA) potencializa a prática docente para processos de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar na escola do campo? (Suas vivências, experiências, práticas e diálogos na escola com os docentes). ⁵	
Ideias Centrais (IC)	Expressões Chave (ECH)
<p>Amplia as concepções sobre processos de ensino e aprendizagem; Potencializa o conhecimento sobre a realidade; Valoriza as práticas do cotidiano; Ressalta a importância do planejamento no desenvolvimento das atividades;</p>	<p>Interdisciplinaridade; Temas e conteúdos; Percurso formativo; Integração de saberes; Vivências e realidades; Articulação docente;</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

⁵ Dos 12 pesquisados, 11 informaram que **sim** e justificaram suas respostas, e 01 informou que **não**, e destacou que existem múltiplos desafios para se consolidar a formação interdisciplinar. E destacou que sua formação inicial na licenciatura foi de base conteudista.

Sim. O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, amplia às concepções e os entendimentos dos docentes, referentes aos processos de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar, haja visto que, no transcurso do processo formativo, os professores das respectivas áreas de conhecimento e seus componentes específicos, tendem a discutir em suas ações e em suas práticas, formas de integrar os saberes dos diversos componentes curriculares, dentro da área. Isso se reflete nas práticas dos professores e professoras que são formados nesta licenciatura. É um trabalho complexo, mas que pode ser desenvolvido de forma articulada e através de planejamentos e estudos no espaço escolar.

A minha licenciatura, fez esse elo entre a interdisciplinaridade dos campos do saber que trabalhamos na escola. Essa interdisciplinaridade é de fundamental importância, pois os professores que atuam em uma escola do campo podem dialogar entre si e interligar os conhecimentos, visando a construção de saberes com os discentes.

As experiências adquiridas no espaço escolar e fora, são importantíssimas, pois grande parte desses estudantes, já trazem as experiências e vivências do local onde moram e que, aliados à teoria, potencializam os seus conhecimentos podendo desenvolver práticas que enriquecem as suas permanências no lugar onde vivem. O diálogo professor-estudante-comunidade se faz necessário no processo de ensino aprendizagem, logo, essa troca de experiências implica na formulação de novos conhecimentos.

Quadro 3 - Desafios enfrentados na Escola do Campo.

Questão: Quais os principais desafios enfrentados pelo(a)s professor(a)s que desenvolvem suas práticas pedagógicas pautadas em uma proposta curricular interdisciplinar contextualizada para a convivência com o semiárido?	
Ideias Centrais (IC)	Expressões Chave (ECH)
Construção de relações teóricas e práticas; Formações continuadas relevantes; Planejamento contextualizado com a realidade; Trabalho de forma interdisciplinar; Conhecimento científico articulado com conhecimento popular; Superação da fragmentação do conhecimento.	Interligação de conteúdos; Contextualização; Interdisciplinaridade; Vínculos entre ciência e realidade; Ressignificação da Educação; Construção de identidade;

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os principais desafios enfrentados pelos professores estão relacionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração, eminentemente, à realidade discente. Pois, ainda existe significativa influência das avaliações e dos exames externos dentro do contexto da escola do Campo. Encontrar o equilíbrio entre o contexto dos estudantes nos conteúdos dos documentos e diretrizes curriculares, se caracteriza como um fator desafiador e, para superá-lo, é fundamental o sincronismo nos diálogos entre os docentes, coordenação pedagógica, gestão escolar, estudantes e membros das comunidades.

Não é fácil para desenvolver essa prática pedagógica pautada numa proposta curricular interdisciplinar. O professor que atua no campo e na escola do/no campo, ele deve abraçar a causa de se trabalhar de forma Contextualizada para a Convivência com o Semiárido fazendo este elo entre a teoria e a prática, entre o que as crianças e a comunidade já trazem de vivência. Toda nossa proposta pedagógica e toda nossa prática é pautada a partir da vivência, do que os estudantes trazem de experiências.

A partir dessas experiências e dos conhecimentos populares, nós fazemos essa interligação com os conteúdos científicos, e diante dessa prática nós fazemos nossas propostas de aula. Estabelecendo conexões entre teorias e práticas, entre o que os estudantes já sabem (partindo do micro para o macro e vice-versa). Partindo principalmente do local, de onde os estudantes estão inseridos, e a partir disso, sugerir propostas pedagógicas direcionadas para o contexto do estudante. Esse é o grande desafio, pois não se tem uma receita do que deve se fazer. Destaco ainda, que precisamos fortalecer os vínculos entre a escola, a comunidade, as famílias, de modo geral, e os estudantes, fator que se caracteriza, também, como um desafio.

Quadro 4 - Atitudes e ações fundamentais para um docente da Escola do Campo.

Questão: Em relação às possibilidades e perspectivas de atuação docente, para além das atividades em sala de aula, o que você considera interessante para os professores da Escola do Campo construir junto com discentes e comunidade?	
Ideias Centrais (IC)	Expressões Chave (ECH)
Construir práticas de convivência com o semiárido; Parcerias entre a escola e outras instituições; Trabalhos para transformar a realidade local; Ampliar as relações entre família e escola; valorização dos saberes populares; Conscientização sobre educação ambiental.	Senso crítico; Valorização da Comunidade; Engajamento das famílias; Sentimento de pertencimento; Identidade local; Festivais culturais; Conhecimento da realidade.

Entendo que é fundamental os professores e professoras da Escola do Campo, fortalecerem e potencializarem os vínculos entre os estudantes, entre os membros da comunidade, trazendo-os, de fato, para dentro da escola. Dialogar com estes sujeitos construindo perspectivas de viver bem nos territórios do Campo.

Outro elemento, que acredito ser importante construir, é o empoderamento, a autonomia, bem como a valorização das identidades e práticas culturais, produtivas dos sujeitos que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os conhecimentos escolares e não escolares tem que se encontrar, isso potencializa a existência humana em seu lugar de vivência e vislumbra outras possibilidades do ponto de vista local ou não. Penso que a pesquisa e a sistematização de dados e informações sobre a comunidade é uma possibilidade singular para se construir a interdisciplinaridade.

É muito importante que os professores da escola do campo tragam para dentro da escola a comunidade. O processo de ensino-aprendizagem do campo está ligado aos povos de cada localidade. É fundamental o acompanhamento da comunidade na construção do conhecimento, participando de eventos e planejamentos, vivências, convivências, estudo do meio ou saída (volta ao) de campo, feiras, exposições e festivais locais, com a finalidade de fortalecer a cultura e saberes locais.

É interessante seguir a proposta curricular, construir planos de atividades vinculados à proposta, na verdade, o professor/a da escola do campo precisa entender o contexto para se situar-se, entender a perspectiva da Educação do Campo, entender que precisamos formar cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, que se assumam como sujeitos da história e não como personagem dela.

Quadro 5 - Elemento fundamental que caracteriza a profissionalidade e a identidade do docente da Escola do Campo.	
Questão: Em sua opinião, qual o elemento fundamental que caracteriza a profissionalidade e a identidade do(a)s professor(a)s da escola do campo (O que não pode faltar na práxis desse/a educador/a)?	
Ideias Centrais (IC)	Expressões Chave (ECH)
Práticas pedagógicas humanizantes; Identificação com a docência no campo; Sentimento de pertencimento com a escola; Práticas de autonomia docente e discente; Consciência crítica e política;	Olhar humanizado; Contextualização; Interdisciplinaridade; Motivação e conscientização; Valorização da Comunidade;

Engajamento profissional e humano; Valorização da Escola do Campo; Tomada de consciência para fortalecimento dos saberes culturais; Esperança do verbo esperar.	Vontade de ensinar sobre o lugar; Perseverança; Valorização da vida; Acreditar na proposta da escola; Espírito de luta e transformação.
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Na minha opinião, o elemento fundamental que caracteriza a identidade e a profissionalidade dos professores e professoras da Escola do Campo, são práticas humanizantes de pensar-fazer a educação. E que tais práticas venham a levar em consideração, o contexto vivido pelos discentes, que são os agentes pelos quais, nós docentes, almejamos construir possibilidades de transformações em suas vidas. Acredito que o Professor de uma Escola do Campo precisa estar sempre pensando no ambiente no qual vivem os estudantes, pois ele necessita incorporar esse ambiente, para poder aproximar ao máximo dos objetivos da proposta do ensino para o campo, com engajamento profissional e humano.

O docente precisa se auto identificar com a docência no campo, pois encontrará vários desafios, mas se o professor vestir a camisa da luta dos camponeses para ser visto como sujeito que tem potencializações que contribui na sua comunidade, e que pode promover transformações, trabalhando na perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

Destaco, ainda, que o que, de fato, não pode faltar na prática do profissional da Educação do Campo é tentar construir com os estudantes a identidade e autonomia deles como sujeitos, que têm e que podem construir uma nova história partindo da sua realidade.

Acredito que não pode faltar “a esperança do verbo esperar”. Algumas conquistas foram alcançadas, no entanto ainda muito se tem a trilhar. É preciso ter maior investimento público em formação na área; valorização do profissional docente do campo; O/a docente do campo deve ser “antes de tudo um forte”.

6 ARREIMATE

A pesquisa monográfica intitulada “A Construção da Profissionalidade Docente: Desafios, avanços e perspectivas vivenciadas no chão de uma Escola do Campo no município de Sumé – PB”, é para o autor mais do que um Trabalho de Conclusão de Curso, é uma realização pessoal-profissional que viemos maturando durante nossa trajetória no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.

Desde o ano de 2017, período em que ingressamos nesta graduação, que venho me perguntando o que caracteriza a identidade e a profissionalidade dos professores e professoras de uma escola do Campo? E não é com o término desse trabalho, que temos as respostas, mas anunciamos que conseguimos construir indícios para tentar encontrá-la.

Escrevemos sobre profissionalidade docente, sobre educação do Campo, tangenciamos os conceitos de currículo, de educação contextualizada e de pesquisa participante. Esses elementos ou fundamentos teóricos e metodológicos são importantes para qualquer pesquisa acadêmico-científica, e necessitam estar presentes num trabalho universitário. Mas o que realmente me deu prazer em fazer neste estudo foi um diálogo com os companheiros e companheiras que passaram pela Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade, a Escola de Pio X.

Mesmo que a conversa tenha sido realizada através de celular ou por e-mail, valeu muito a pena escutar e ler as impressões, as inquietações, os anseios, as angústias e as felicidades vivenciadas no chão daquela escola, por aqueles que vivenciaram práticas humanizantes, profissionais e solidárias naquele ambiente escolar.

Tentar construir sínteses analíticas de histórias que foram compartilhadas e construídas coletivamente, não é tarefa das mais fáceis, porém, nos dispusemos a caminhar nessa trilha investigativa para compreender qual ou quais as características que marcam a identidade e a profissionalidade docente dos agentes que desenvolvem suas práticas-dizeres-fazer pedagógicos na escola do Campo?

As respostas, os anúncios e as denúncias encaminhadas para nós foram as mais variadas possíveis, tentamos sintetizar os escritos através da técnica metodológica e instrumental do Discurso do Sujeito Coletivo, técnica esta que, organiza-se uma análise através de Ideias Centrais e Expressões Chave, que estão contidas no discurso bem como na escrita dos agentes, sujeitos-informantes, companheiros e companheiras da educação do Campo, de Sumé e do Cariri paraibano.

Na trajetória investigativa, passamos por entraves e barreiras de comunicação, haja visto, que estamos em uma pandemia. Nem todos os profissionais que trabalharam na escola

José Bonifácio Barbosa de Andrade, residem mais na cidade de Sumé, ou no cariri paraibano, fatores estes que tiveram que ser superados.

Tentamos fazer contato com todos os professores e professoras, que desde o ano de 2013 até o ano de 2019, trabalharam nos anos finais do ensino fundamental da Escola José Bonifácio. Não tivemos êxito pleno, e necessitamos compreender que cada indivíduo possui suas demandas, seus interesses, suas vontades e, mesmo assim, agradecemos a quem participou diretamente da pesquisa, bem como a quem participou indiretamente, pois, até a não resposta, também, entendemos como resposta.

Compreendemos, a partir das informações compartilhadas pelos sujeitos-agentes, que a profissionalidade docente está relacionada à formação inicial e continuada, bem como às trajetórias de vida dos professores e professoras, que desenvolvem cotidianamente seus saberes-fazer no chão da escola.

Na construção da profissionalidade, pode-se perceber, de acordo com a análise dos anúncios e das denúncias, que um dos fatores essenciais caracterizadores da identidade docente dos professores e professoras das escolas do campo, está relacionado aos vínculos profissionais e afetivos, que estão enraizados e são construídos a partir das vivências no território onde a escola está inserida, na comunidade.

A partir das respostas socializadas, ampliamos nossas concepções e nossos entendimentos sobre a categoria analítica profissionalidade docente. Realizamos correlações entre o que foi expresso-dito-narrado e o que foi vivenciado, durante nossa trajetória profissional e formativa na Escola do Campo José Bonifácio Barbosa de Andrade.

Entre as considerações derradeiras que podemos fazer, referentes a este estudo, utilizando-se também, das ideias dos agentes-sujeitos colaboradores, que responderam nosso questionário, ressaltamos que, paralelo aos conhecimentos científicos e pedagógicos, o que não pode faltar na identidade e na profissionalidade de educadores e educadoras que desenvolvem suas práticas em Escolas do Campo é comprometimento profissional e responsabilidade didático-pedagógica-humanizada.

Metaforicamente, cada palavra ou expressão a seguir se caracteriza como um dígito do Registro Geral, bem como do Cadastro da Pessoa Física dos professores e professoras da Escola do Campo JBBA:

Olhar humanizado;
Contextualização;
Interdisciplinaridade;
Motivação e conscientização;
Valorização da Comunidade;
Vontade de ensinar sobre o lugar;
Perseverança;
Valorização da vida;
Acreditar na proposta da escola;
Espírito de luta e transformação;
Práticas pedagógicas humanizantes;
Identificação com a docência no campo;
Sentimento de pertencimento com a escola;
Práticas de autonomia docente e discente;
Consciência crítica e política;
Engajamento profissional e humano;
Valorização da Escola do Campo;
Tomada de consciência para fortalecimento dos saberes culturais;
Esperança do verbo esperar.

Só agradeço... Só agradece... Se chegou a ler inté aqui... Muito obrigado!!!

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. *Cadernos CEDES*, 27(72), 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. *In*: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Uma formação formatada**: posição da Anped sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores Da Educação Básica”, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-daanped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 05 out. 2021.
- BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa. vol. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009. Acesso: 07 set. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano**: Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. *In*: Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (pp. 95-121). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência:** o papel da educação (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

FALEIRO, Wender.; RIBEIRO, Geize Kelle Nunes.; FARIAS, Magno Nunes. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 5 Tocantinópolis/Brasil, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete. **“Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S.M.S.A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FRANÇA, Adilma Francisco de. **A Educação Contextualizada no campo: o autismo em foco**. 2021. 87f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/21021>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 7. Ed. São Paulo, Paz e Terra. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6^a ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

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

GIMENO SACRISTÁN, Juan. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2^a Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2016:** principais resultados. Brasília, DF: INEP. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério:** condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Proposições* [online]. vol.27, n.2, p.177-202, maio/ago 2016.

LEFEVRE, Fernando.; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs; 2003.

LEFEVRE, Fernando.; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos**. Brasília (DF): Liberlivro, 2005.

LEFEVRE, Fernando.; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque quali-quantitativo**. Brasília (DF): Liberlivro, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos : UFSCar, 2013.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa formação**. Série Pesquisa. Nº. 15. Brasília: DF: Liber Livros, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. *In: Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro (BA): Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006.

PPP. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE**. Documento impresso fornecido pela direção da Escola. Pio X, SUMÉ – PB. 2017.

RAMALHO, Betania Leite.; NUÑEZ, Isauro Beltrán.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor - profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Desafios e possibilidades**. *In: Semiárido Piauiense: Educação e Contexto*. INSA. Campina Grande: 2010.

REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização. *In: REIS, E. S.; CARVALHO, L. D. (Orgs). Educação contextualizada: Fundamentos e práticas. – 1 universidade/extensão universitária. 2 Universidade compromisso social. p 197- Juazeiro-BA. 2011.*

REIS MONTEIRO, Agostinho dos. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. *In: NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Coleção Panorama*, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In: Saviani, D., et al. (Orgs.). O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea), 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo – um começo de conversa**. Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus de Sumé (UFCG)*, 2010a.

SILVA, Josemar Martins. Educação contextualizada: da Teoria à Prática. *In: REIS, E. S.; CARVALHO, L. D. (Orgs.). Educação contextualizada: Fundamentos e práticas. – 1 universidade/extensão universitária. 2 Universidade compromisso social. p 197- Juazeiro-BA. 2011.*

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. O movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a Educação Popular e a Pedagogia Decolonial. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, Nº 34, p. 77-94, Maio/ago, 2018.

SILVA, Maria Vieira. **Função docente**. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

SILVESTRE, Magali Aparecida. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: Sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia**. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

SOUSA, Jana Yres Barbosa de. **Análise espaço-temporal do comportamento volumétrico do Açude Sumé – PB, utilizando sensores orbitais.** *In:* FRANCISCO, Paulo Roberto Megna. *et al.* Geotecnologias aplicadas a estudos ambientais. Campina Grande: EPGRAF, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

WHITAKER, Dulce.; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos CEDES**, n. 33, p. 9-42, Papirus, 1992.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

PESQUISA DE TCC
QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLAS JOSÉ
BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE

Dados de identificação:

Nome:

Idade: () 20 - 30 anos () 31 - 35 anos () 36 - 40 anos () Mais que 41 anos

Gênero: () Feminino () Masculino

Tempo de atuação como docente (GERAL):

() Entre 01 e 02 anos () Entre 03 e 04 anos () Entre 05 e 06 anos () Mais que 7anos

Tempo de atuação como docente na Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade:

() Entre 01 e 02 anos () Entre 03 e 04 anos () Entre 05 e 06 anos () Mais que 7anos

Área de atuação:

() Linguagens e Códigos () Ciências da Natureza e Matemática () Ciências Humanas e Sociais

Formação (Durante o período em que trabalhou na escola na condição de docente):

Graduação (Curso e Área):

Pós-graduação (Curso e Área):

QUESTIONÁRIO

- 1) Apresente um breve comentário em relação a sua formação inicial e a importância da mesma para o desenvolvimento de sua prática docente na escola do campo (diálogos entre as teorias da universidade e seu campo de trabalho).
- 2) O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFCEG/CDSA) potencializa a prática docente para processos de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar na escola do campo? (Suas vivências, experiências, práticas e diálogos na escola com os docentes).
- 3) Quais os principais desafios enfrentados pelos professores que desenvolvem suas práticas pedagógicas pautadas em uma proposta curricular interdisciplinar Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?
- 4) Em relação às possibilidades e perspectivas de atuação docente, para além das atividades em sala de aula, o que você considera interessante para os professores da escola do campo construir junto com discentes e comunidade?
- 5) Em sua opinião, qual o elemento fundamental que caracteriza a profissionalidade e a identidade dos professores da escola do campo (O que não pode faltar na práxis desse/a educador/a)?