

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DO CAMPO NA VILA
FÉLIX PINTO/CANTÁ/RR**

FRANCISCA SILVA E SILVA

Boa Vista/RR – 2018



FRANCISCA SILVA E SILVA

**IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DO CAMPO NA VILA
FÉLIX PINTO/CANTÁ/RR**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo,
Educação Indígena e Interculturalidade

Orientador: Dr. Evandro Ghedin.

Boa Vista/RR – 2018

Copyright © 2018 by Francisca Silva e Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR

Coordenação do Sistema de Bibliotecas

Multiteca Central

Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho

CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR

Telefone: (95) 2121.0946

E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586i SILVA, Francisca Silva e.

Identidade docente do professor do campo Na Vila Félix Pinto/Cantá/RR. / Francisca Silva e Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2018.

254 f. : il. 30 cm.

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como linha de pesquisa Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, sob a orientação do Prof^o. Dr. Evandro Ghedin.

Inclui apêndice.

Inclui anexos.

1. Identidade docente 2. Professores do campo 3. Otobiografia I. Ghedin, Evandro (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2018.02

CDD – 370.1934698114 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB 11/273 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

FRANCISCA SILVA E SILVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

PROF. DR. EVANDRO GHEDIN
Orientador
IFRR


PROF^a. DR^a. ALESSANDRA PETERNELLA
Membro Titular Interno
UERR


PROF^a. DR^a. NILDETE SILVA DE MELO
Membro Titular Externo
SEED

Boa Vista – RR

2018

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus por não ter me desamparado no momento que mais precisei, e ter me dado forças e sabedoria para continuar essa jornada árdua que é a vida.

À minha querida mãe Sônia Maria Silva e Silva, a pessoa mais forte e determinada que conheço, pois no momento mais difícil de nossas vidas, não desistiu de lutar pela felicidade de seus filhos e sem a qual esse sonho nunca teria se tornado realidade. Obrigada por acreditar em nós!

Aos meus queridos irmãos: Flaviana, Flávio, Fabiana, Fábio, Francisco, Fernando e Fernanda, pelo companheirismo, carinho e amizade. Amo vocês.

À minha querida e amada sobrinha Sônia Giovanna, pelos beijos, cheirinhos, abraços, e por nos proporcionar a forma mais pura de amor.

À memória de meu pai Francisco Leite da Silva, que infelizmente nos deixou tão cedo. Eterna saudade!

À minha cunhada Géssica pela amizade e por cuidar tão bem dos meus amores Flávio e Soninha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me fortalecido durante toda essa jornada tão difícil e ter me dado coragem para chegar até aqui.

Em especial a toda minha família, pelo apoio e incentivo. Dedico esta conquista.

Ao Professor Doutor Evandro Ghedin, meu orientador, por abraçar a causa, pela compreensão, momentos de aprendizado e por ter confiado em mim.

Aos professores campesinos da Vila Félix Pinto, participantes, e colaboradores desta pesquisa.

Às professoras Doutoras Alessandra Peternella e Nildete Silva de Melo membros da Banca de Qualificação do Projeto de Pesquisa, pelas excelentes sugestões que nortearam a caminhada até a conclusão da dissertação.

À professora Doutora Elisângela Silva de Oliveira da Universidade Estadual do Amazonas, por aceitar o convite de participar da banca de qualificação, mas, por imprevisto, não pode comparecer.

À Universidade Estadual de Roraima e o Instituto Federal de Roraima que, ao ofertarem o Mestrado em Educação, proporcionam uma melhoria da qualidade da educação no Estado de Roraima.

Aos docentes e colegas do Mestrado em Educação, pelas produtivas discussões em sala de aula, que nortearam as reflexões aqui realizadas. Em especial à Simone, pela amizade e pelo conselho, que deu um novo norte ao mestrado.

Ao Doutor Ricardo Queiroz e equipe pela dedicação, profissionalismo, responsabilidade e excelente atuação e pelos estímulos nos momentos difíceis.

Ao professor Doutor Vladimir de Souza da Universidade Federal de Roraima, por oportunizar a realização das etapas desta pesquisa.

À professora Doutora Ana Lia Farias Vale da Universidade Federal de Roraima, pelos conselhos.

Ao Sr. Almir e Bruno Gutemberg pela amizade e pela torcida.

Às minhas amigas Andreлина, Edlamar Menezes, Elivania, Marlúcia e Renata Cristina, pelas conversas e pela parceria.

Às minhas amigas Waldenice, Arcleni, Ednair, Eloisa, Marinalva, Niciane e Rebeca, pelos momentos divertidos e gargalhadas.

Ao meu amigo Igor Calazans, com quem compartilhei os sabores e dissabores de uma chefia.

A todos os profissionais da Educação, que desenvolvem um trabalho comprometido e que lutam por uma educação de qualidade!

Meus sinceros agradecimentos!

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
(Gilvan Santos)*

SILVA, Francisca Silva e **Reflexões sobre a Constituição da Identidade Docente do Professor do Campo na Vila Félix Pinto/Cantá/RR**. 2018. 254 f. Dissertação- Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Mestrado em Educação, promovido pela Universidade Estadual de Roraima – UERR em parceria com o Instituto Federal de Roraima – IFRR, na Linha de Pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, tendo por base o seguinte problema de pesquisa: Como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial? Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo, por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial. A base metodológica é a Otobiografia, conceito recepcionado por Silas Borges Monteiro. Assim a utilizamos como método de pesquisa qualitativa de quinze narrativas de formação de professores em uma turma descentralizada do curso de Pedagogia do Campo da Universidade Estadual de Roraima na Vila Félix Pinto, município de Cantá, interior de Roraima. Apresentamos no decorrer do trabalho uma contextualização sobre a formação de professores do campo no Estado de Roraima, bem como, trazemos considerações sobre conceitos de identidade a partir de autores que discutem a temática em âmbito acadêmico. Por fim, foi possível compreender que a identidade docente do professor do campo, se constitui e se reconstrói no processo de socialização nas diferentes vivências na escola do campo, cuja troca de experiência propicia a apropriação de novos saberes que os guiam no desenvolvimento da prática profissional no ambiente escolar do campo. Dessa maneira a identidade docente do professor do campo, por meio de narrativas de formação constitui-se a partir das vivências nos diferentes momentos de formação pessoal, acadêmica e profissional mediada pela confluência dos diferentes saberes docentes. Assim são os saberes docentes que possibilitam ao professor o reconhecimento da identidade do campo.

Palavras-chave: Identidade Docente. Professores do Campo. Otobiografia.

SILVA, Francisca Silva and **Reflections on the Constitution of Teacher Identity of the Field Teacher in Vila Félix Pinto / Cantá / RR.** 2018. 254 f. Dissertation - Master's in Education - State University of Roraima and Federal Institute of Roraima, Boa Vista, 2018.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Master's in Education, promoted by the State University of Roraima - UERR in partnership with the Federal Institute of Roraima - IFRR, in Line of Research 2: Field Education, Indigenous Education and Interculturality, based on the following problem of research: How does the constitution and the exercise of the teacher identity of the field teacher take place through the construction and production of knowledge in the course of its initial formation? In this sense, the objective of this research was to analyze how the constitution and the exercise of the teacher identity of the field teacher, through the construction and production of knowledge in the course of its initial formation. The methodological basis is the Otobiography, concept received by Silas Borges Monteiro. Thus we used it as a method of analysis of fifteen narratives of teacher training in a decentralized group of the course of Field Pedagogy of the State University of Roraima in Vila Félix Pinto, Cantá municipality, interior of Roraima. In the course of the work we presented a contextualization about the formation of field teachers in the State of Roraima, as well as bringing considerations about identity concepts from authors who discuss the subject in the academic scope. Finally, it was possible to understand that the teacher identity of the field teacher is constituted and reconstructed in the process of socialization in the different experiences in the rural school, whose exchange of experience propitiates the appropriation of new knowledge that guides them in the development of professional practice in the school environment. In this way, the identity of the field teacher is constituted in the confluence of the experiences in the different moments of personal, academic and professional formation mediated by the confluence of the different teaching knowledge.

Keywords: Teaching Identity. Field Teachers. Otobiography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do município de Cantá-RR.....	102
---	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Terras Indígenas, Grupos Indígenas, Área (ha) e Decreto de Homologação.	29
QUADRO 2 - Projetos de Assentamentos nos Municípios do Estado de Roraima: respectivas áreas dos PA, população e data de criação.	30
QUADRO 3 - Denominações das Instituições de Formação do Professor Primário.	34
QUADRO 4 - Os saberes dos professores.....	81
QUADRO 5- Dados do Ensino Básico nas esferas Estadual e Municipal no Cantá (Ano 2015).....	102
QUADRO 6 - Naturalidade, estado civil, idade e tempo de atuação profissional dos participantes da pesquisa.....	105
QUADRO 7 - Formação profissional dos participantes da pesquisa.	106
QUADRO 8 - Local de domicílio dos participantes da pesquisa, bem como as Escola do Campo/Localidades e Distâncias (km) onde atuam.	107

LISTA DE SIGLAS

AJURI - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR
CALEC - Centro Acadêmicos de Licenciatura em Educação do Campo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAR - Central dos Assentados de Roraima
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE- Conselho Federal de Educação
CFRs - Casa Família Rurais
CIR - Conselho Indígena de Roraima
CNRML - Curso Normal Regional Monteiro Lobato
CPC - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CTB -Central dos Trabalhadores do Brasil
CUNI - Conselho Universitário
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EAGRO - Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima
EFPBV - Escola de Formação de Professores de Boa Vista
ENERA - I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EUA - Estados Unidos da América
FESUR - Fundação de Ensino Superior de Roraima
FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Roraima
FOEEC - Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.
INCRA - Instituto de Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Educação do Campo
ISE/RR - Instituto Superior de Educação
ISER - Instituto Superior de Educação de Rorainópolis

ISSeC- Instituto Superior de Segurança e Cidadania
ITERAIMA - Instituto de Terras e Colonização de Roraima
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDUCARR - Licenciatura em Educação do Campo
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC - Ministério da Educação
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MURAK - Fundação de Apoio Institucional
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PPGE Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEED - Secretaria Estadual de Educação e Desportos
SENA-RR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Roraima
SINTERR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima
TC -Tempo Comunidade
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIs - Terras Indígenas
TU - Tempo Universidade
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UFRR - Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	20
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS	20
1.1.1 Educação do Campo: movimentos sociais do campo em Roraima	23
1.2 ESTADO DE RORAIMA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL.....	26
1.3 PRONERA COMO AÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA	42
1.4 LICENCIATURAS DO CAMPO EM RORAIMA	49
1.4.1 Licenciaturas em Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima	50
1.4.1.1 Licenciaturas em Pedagogia Regular.....	52
1.4.1.2 Licenciaturas em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo	54
1.4.1.3 Licenciaturas em Pedagogia, com ênfase em Educação Indígena	59
1.4.2 Formação de Professores do Campo no Contexto Educacional da Universidade Federal de Roraima	65
2 REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE	69
2.1 CONCEITOS DE IDENTIDADE	69
2.2 SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DO TRABALHO DOCENTE	76
2.2.1 Saberes Docentes	76
2.2.2 Saberes Pedagógicos	82
2.2.3 Saberes da Experiência	85
2.2.4 Saberes do Conteúdo Específico	88
2.2.5 Saberes das Ciências da Educação	90
2.2.6 Saberes Pedagógicos dos Conteúdos	93
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	96
3.1 CONCEITO DE OTOBIOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	96
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	99
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE CANTÁ/RR101	
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	103
3.4.1 Professores camponeses: quem são? Onde trabalham?	104
4 IDENTIDADES DOS PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA	109
4.1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS, IDENTIDADES DOCENTES EM FORMAÇÃO	110
4.1.1 Vivências de Escolarização no Ensino Fundamental e Médio	110
4.1.2 Opção pela Docência	114
4.1.3 Ingresso no Curso de Pedagogia do Campo da UERR	120
4.1.3.1 Vivências da Iniciação à Docência em Pedagogia do Campo.....	124
4.1.4 Primeiras Vivências da Docência em Escolas do Campo	132

4.1.5 Saberes Necessários à Docência em Escolas do Campo	142
4.1.6 Significados da Docência em Escolas do Campo	146
4.1.7 Condições de Trabalho em Escolas do Campo.....	151
4.1.8 Motivadores da Docência na Docência do Campo.....	158
4.1.9 Formação Contínua no Campo	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICE.....	179
APÊNDICE A - Roteiro de Narrativa de Formação de Professores do Campo	180
ANEXOS	181
ANEXO A - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 1”	182
ANEXO B - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 2”	188
ANEXO C - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 3”	195
ANEXO D - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 4”	200
ANEXO E - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 5”	204
ANEXO F - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 6”	210
ANEXO G - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 7”	215
ANEXO H - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 8”	217
ANEXO I - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 9”	223
ANEXO J - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 10”	229
ANEXO K - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 11”	233
ANEXO L - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 12”	235
ANEXO M - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 13”	240
ANEXO N - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 14”	246
ANEXO O - Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC 15”	251

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de experiências vivenciadas no decorrer do Estágio de Docência em uma turma descentralizada do curso de Pedagogia do Campo, da Universidade Estadual de Roraima (UERR), na Vila Félix Pinto, município de Cantá, interior de Roraima. A realização do Estágio de Docência na pós-graduação oportunizou desenvolver atividades na formação de professores do campo por meio de rotinas e práticas pedagógicas em sala de aula.

O estágio possibilitou momentos de reflexão sobre a relação teoria e prática na Educação do Campo, com foco no crescimento profissional e intelectual, tendo em vista, o trabalho pedagógico, bem como o propósito de contribuir com as ações planejadas e organizadas em sala de aula.

Igualmente, o conjunto de ações planejadas teve por objetivo: compreender os processos metodológicos e epistemológicos da pesquisa em educação; Estudar os processos de construção e produção do conhecimento em Educação; Elaborar projetos de pesquisa em educação; Estudar, debater, compreender e aplicar técnicas de pesquisa em Educação articuladas e fundamentadas nas questões epistemológicas.

A experiência na docência do Ensino Superior tornou-se um grande desafio, visto que a participação nas ações desenvolvidas em sala suscitavam desafios diários para a concretização das atividades, o que gerou muitas inquietações a respeito do processo de formação de professores do campo em Roraima.

Desse modo, o trabalho desenvolvido e as experiências vivenciadas no estágio no curso de Pedagogia do Campo da UERR influenciaram na escolha do tema. Assim, por meio dos estudos sobre a Educação do Campo, foram surgindo algumas limitações, quanto ao levantamento do material bibliográfico que embasasse cientificamente o objeto de estudo. Logo, a pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir com os trabalhos científicos que discutem a formação de professores do campo, tendo em vista que a temática abordada carece de maior produção no meio acadêmico, considerando que o número de dissertações e teses ocupa um pequeno quantitativo divulgado no campo da educação, se comparado com o grande número de produções que abrangem a formação de professores.

Ainda são tímidas as produções acadêmicas a respeito da formação de professores do Campo. Desse modo, levantamos o referencial teórico com base em análise de artigos, livros, dissertações de mestrados e teses de doutorados, visando analisar como se constitui a identidade do professor do campo, considerando que a formação de professores da Educação do Campo em Roraima tem se intensificado nos últimos anos. A partir da consulta realizada ao Banco de Teses da CAPES sobre a Educação do Campo em Roraima, encontramos um número incipiente de pesquisas sobre o tema, podemos destacar a Tese do professor Jedson Machado Ximenes, que desenvolve sua pesquisa intitulada, *Pronera em Roraima: para além da regulação social*, 2016. O texto de sua tese trata dos aspectos históricos da implantação do PRONERA no Estado e suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural. A pesquisa contribui assim, para compreendermos como se inicia o processo de formação de professores do campo em Roraima. Deste modo, pretendemos contribuir com as pesquisas científicas para compreendermos como se constitui a identidade docente do professor do campo em Roraima.

Nesse íterim, as discussões sobre a Educação do Campo foram se ampliando a partir da sistematização dos estudos realizados nas disciplinas no curso de pós-graduação, na qual se destacou a disciplina de 'Educação do Campo e Interculturalidade'¹, que possibilitou definir melhor o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, durante a problematização do objeto surgiram os seguintes questionamentos: De que maneira as representações de vivências pessoais e as experiências formativas influenciam na constituição da identidade docente do professor do campo? Como se constitui a identidade docente do professor do campo, a partir das narrativas de formação que colabora para o exercício da atividade docente? Que identidades docentes são constituídas por meio do processo de formação de professores em uma turma descentralizada de Pedagogia do Campo da UERR na Vila Félix Pinto, município de Cantá/RR?

Esses questionamentos contribuíram na elaboração do seguinte Problema de Pesquisa: Como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo por meio da construção e produção de saberes no percurso de

¹ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes no primeiro semestre de 2016. Essa teve como referência uma bibliografia articuladora do debate sobre a Educação do Campo, em seus processos históricos e sociais, bem como compreender a relação e a complexidade sobre a Interculturalidade na Educação do Campo, no contexto das Políticas públicas de educação.

sua formação inicial? Esta e as outras questões conduzem o processo de investigação no contexto da pesquisa. Nesse sentido, a partir da apropriação de determinados conceitos o objeto de pesquisa foi se definindo.

Desse modo, na busca por compreender e responder às questões levantadas foi definido como **Objetivo Geral**: Analisar como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial. **Objetivos Específicos** que nortearam o alcance do objetivo geral foram: contextualizar a partir de narrativas de formação as representações de vivências pessoais e as experiências² formativas que influenciam na constituição da identidade docente do professor do campo; refletir sobre a constituição da identidade docente do professor do campo, a partir das narrativas de formação que colabora para o exercício da atividade docente; e por fim, identificar as identidades docentes constituídas por meio do processo de formação de professores em uma turma descentralizada de Pedagogia do Campo da UERR na Vila Félix Pinto, município de Cantá/RR.

A escolha da abordagem de pesquisa se relaciona com os estudos realizados na disciplina de Pesquisa em Educação³, na qual foram debatidos diferentes estudos metodológicos que possibilitaram definir o método de pesquisa da Dissertação. Assim sendo, adota-se como método de pesquisa qualitativa a Otobiografia, tendo como fundamento os estudos realizados pelo pesquisador Silas Borges Monteiro.

Dessa forma, esta dissertação, ressalta as vivências de professores camponeses, que atuam em escolas do campo, cuja formação em Pedagogia do Campo lhes proporcionou compreender as múltiplas facetas da Educação do Campo no Brasil, bem como, desenvolverem uma visão crítica na qual dialogam com os sujeitos do campo e visam fortalecer as identidades os saberes camponeses. Deste modo, utilizaremos para a coleta de dados, as narrativas de formação⁴, por demarcarem um importante espaço, no qual o sujeito, ao refletir sobre os aspectos de sua vida e tratá-los por meio dessas narrativas, organizam suas ideias potencializando assim o reconhecimento de suas vivências pessoais, formativas e

² Nesta pesquisa embora tenha o conhecimento que vivências e experiências são conceitos diferentes, os tomo como sinônimos.

³ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Evandro Ghedin, no Mestrado em Educação.

⁴ O trabalho com narrativa tem como base o estudo de autores como: Nóvoa (2000), Ferrarotti (1988), Souza (2006), Pineau (2006), Gabriel (2011) e Josso (2004) e Chené (1988).

profissionais. Observamos com as narrativas o respeito ao rigor que demanda um trabalho acadêmico. Nesse sentido, partimos com subsídio do Método Otobiográfico, visando compreender a partir das vivências de formação pessoal e profissional por meio das narrativas, o processo de constituição das vivências, dos saberes e valores que formam ao longo de diferentes contextos a identidade dos professores camponeses, de uma turma descentralizada de Pedagogia do Campo, da UERR, na Vila Félix Pinto, município de Cantá/RR.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro tem como temática “Formação de Professores do Campo em Roraima: Desafios e Perspectivas”, no qual realizamos um recorte histórico da formação no Estado de Roraima, assim como da organização do sistema educacional local. Em seguida apresentamos uma discussão a respeito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no que tange a formação de professores do campo em Roraima. Logo após, contextualizamos a formação de professores do campo nas IES públicas do Estado, bem como salientamos a história da Educação do Campo e a participação dos Movimentos Sociais do campo em Roraima. O Capítulo seguinte: Reflexões Sobre Identidade Docente - aborda diferentes diálogos a respeito dos conceitos de identidade, enquanto processo de construção social do sujeito. Discorreremos sobre os Saberes que Constituem a Identidade do Trabalho Docente elencando as seguintes dimensões: Saberes Docentes; Saberes Pedagógico; Saberes da Experiência; Saberes do Conteúdo Específico; Saberes das Ciências da Educação e Saberes Pedagógicos do Conteúdo. O Capítulo III apresenta o Percorso Metodológico, no qual revela o processo de construção da pesquisa, sujeitos da pesquisa e conceituamos a Otobiografia aplicada em pesquisa sobre a formação de docentes. O capítulo IV constitui-se das discussões a respeito das narrativas de formação e dos resultados desta pesquisa.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Este capítulo objetiva discutir as políticas públicas e a participação dos Movimentos Sociais em garantir a Educação do Campo no Estado. Em seguida adentramos na formação histórica e a organização do sistema educacional que compõe o Estado de Roraima, a partir de um recorte histórico da década de 1940, no processo de formação de professores em Roraima. Para tanto, trazemos as primeiras instituições educacionais que institucionalizaram o sistema de ensino local. Apresentamos posteriormente, discussões a respeito da formação de professores do campo, no Estado de Roraima, tendo como referência as contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é o marco da concretização das políticas públicas reivindicadas no Brasil pelo conjunto de trabalhadores rurais e movimentos sociais. Discutimos e contextualizamos na contemporaneidade as principais iniciativas, em nível superior, implementadas para formação de professores do campo nas IES públicas do Estado.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação do Campo no Brasil surge a partir de 1990, tem sua história marcada pela garantia de direitos mínimos, a educação e saúde para as populações do campo. Nesse cenário, os movimentos sociais têm se organizado na luta pela garantia de políticas públicas que efetive uma Educação do Campo diferenciada e que preserve a identidade dos povos camponeses. Nesta conjuntura o campo torna-se um espaço de disputas entre os grandes latifundiários, que visam à manutenção do sistema do capitalista, e o interesse social das populações camponesas.

Diante dessa realidade Caldart (2004, p.101) destaca que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasce a partir

[...]da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na Região Centro-Sul do Brasil, sendo criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra que ocorreu de 20 as 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná.

Observa-se na década de 1970 um cenário de instabilidade política do país, os movimentos políticos dos grandes ruralistas visam à consolidação e manutenção da classe dominante, para a exploração e retirada dos direitos dos trabalhadores rurais, justamente contrapondo-se a essa realidade de precarização das condições humanas das populações do campo, os movimentos sociais do campo começam a se organizarem em lutas a favor da redemocratização do país. Assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra passa a ter papel atuante na luta para a garantia do acesso à terra, bem como para a efetivação dos direitos e garantias fundamentais as populações do campo.

Nesse contexto de mobilização dos movimentos sociais e de educadores, que o campo começa ganhar destaque no cenário nacional, assim, faz-se necessário pesquisar e entender o contexto da Educação do Campo para conhecermos quais são as reais condições do ensino, no qual restringiu a população do campo a uma educação de baixa qualidade e uma formação escolar alienante, reprodutora da lógica do sistema capitalista. De acordo com Arroyo; Caldart; Molina (2009, p. 8) “[...] somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”.

Conforme Arroyo; Caldart; Molina (2009) a Educação do Campo emerge em meio ao contexto de lutas sobre a necessidade da afirmação de uma Educação do Campo, voltada para o desenvolvimento dos camponeses, em que o espaço de construção possa democratizar-se, e efetivar os direitos, a formação política, ética, social e cultural, com isso, todo o processo educacional que permeia a concretização de direitos torna a Educação do Campo desafiadora, nesse sentido, precisamos consolidar o debate sobre a dinâmica política, social e cultural do campo para a afirmação de direitos e da identidade desses sujeitos.

Cabe mencionar que o paradigma da educação do campo surge, a fim de se contrapor ao abandono e a precarização apresentada pelo sistema de ensino no meio rural. Nesse contexto em 1998 foi organizada a I Conferência Nacional voltada ‘Por uma Educação Básica do Campo’ e em 2004 ocorreu a II Conferência Nacional voltada ‘Por uma Educação do Campo’. Essas conferências representam o marco da luta dos movimentos sociais, da população do campo, dos trabalhadores e educadores pela efetivação dos Direitos Fundamentais e acesso a uma educação de qualidade e diferenciada (ARROYO *et al.*, 2009).

Ademais, a Educação do Campo⁵ veio se contrapor a negligência do Estado que se ausentou do campo, bem como da aprovação de políticas públicas pouco eficazes na garantia dos direitos. Outrossim, é necessário implementar um projeto político-pedagógico de educação que emancipe os sujeitos do campo como cidadãos críticos e consciente dos deveres, sobretudo dos seus direitos (CALDART 2010).

Discorrendo sobre a Educação do Campo Molina e Jesus (2004, p. 76) enfatizam:

A Educação do Campo constitui, a nosso ver, um novo paradigma para a elaboração das políticas públicas, que necessariamente traz em seu bojo a reflexão simultânea sobre diferentes campos científicos: a Educação, a Sociologia, a Economia, a Agronomia, a Política, a História, a Filosofia. É por isso que acreditamos que a Educação do Campo se constitui numa área transdisciplinar, e se afirma como um novo campo de produção do conhecimento.

Nessa perspectiva os autores reforçam, que o paradigma da Educação do Campo, é construída pela população do campo, movimentos sociais e trabalhadores rurais e pelos intelectuais das universidades do País, pelas lutas contra o modelo rural que atende apenas as necessidades produtivas do capitalismo e visam somente a produção de mercadorias. Em suma, necessitamos de políticas públicas voltadas a Educação do Campo, que garanta a diversidade e especificidades do homem do campo, igualmente a implantação de um sistema de ensino que tenha o pilar crítico na ação-reflexão-ação, na qual possamos construir uma educação embasada em conhecimentos que permeie pelas ciências, promovendo o debate dialético e a produção do conhecimento científico, dos saberes e culturas dos sujeitos do campo.

As perspectivas reais que observamos no dia a dia da população do campo, são de sujeitos que muitas vezes vivem à margem da sociedade, sem a proteção do Estado e acesso aos serviços básicos. Essas políticas sociais quase nunca chegam e, quando chegam, são com serviços precários.

Nessa direção se compartilha as ideais de Arroyo (2011) ao ressaltar que toda essa conjuntura necessita com urgência de mudança, pois, a Educação do

⁵ Neste trabalho utilizamos a expressão “do campo”, considerando a configuração de um projeto de educação que respeite e garanta os direitos e as especificidades dos cidadãos que trabalham e vivem no e do campo, que de acordo com Caldart *et.al* (2009, p. 25) “[...] quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam elas camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”.

Campo, deve partir de pressupostos que garantam a participação política da população do campo, na consolidação dos direitos que tanto os movimentos sociais, de professores e o homem do campo lutaram para garantir, o que nos remete assim, a pensar uma Educação do Campo que se contraponha as desigualdades sociais, no sentido de se concretizarem os direitos à população do campo, a ter acesso aos serviços essenciais, direitos sociais e políticos, a fim de rompermos com a subordinação do modelo capitalista de sociedade que explora as classes menos favorecidas.

Dessa forma, a garantia do direito do homem do campo à educação requer a consolidação de políticas públicas capazes de efetivar a obrigação do Estado, quanto ao acesso aos direitos e garantias fundamentais. Assim, é necessário assegurar uma Educação do Campo como política pública, na qual os direitos da população sejam respeitados e se combata o caráter homogeneizador do ensino, e contribua desse modo, para a consolidação de uma Educação do Campo que contemplem as reais necessidades dos seus sujeitos, e afirme a identidade camponesa.

1.1.1 Educação do Campo: movimentos sociais do campo em Roraima

Objetivamos apresentar uma visão geral a respeito da participação dos movimentos sociais do campo em Roraima frente a luta pela garantia do acesso à educação de qualidade do campo, tendo em vista, os problemas recorrentes nas escolas resultante do abandono e precarização das condições de trabalho dos professores. Assim, destacamos a participação do Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima – FOEEC-RR, que tem contribuído para fomentar discussões em torno da reivindicação da efetivação de direitos dos povos camponeses, com a proposição de uma Educação do Campo que contemple e respeite as identidades dos povos que vivem no campo.

Nesse contexto, a partir da articulação política de diferentes organizações sociais, sindicais do campo, grupos acadêmicos das Universidades Federal e Estadual de Roraima, professores e estudantes da Educação do Campo, reunidos na sede da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Roraima - FETAG-RR, entre os dias 29, 30 de abril e 1º de maio de 2015, foi criado o Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima – FOEEC-RR. Cabe ressaltar ainda, durante a

criação do FOEEC-RR a representação de servidores do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED) e Secretaria Estadual de Agricultura Pecuária e Abastecimento.

Dessa forma, consta na Carta de Criação do FOEEC-RR, de 01/05/2015, como membros integrantes:

- Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de Roraima –FETAG-RR;
- Colegiado do Curso de Pedagogia/Universidade Estadual de Roraima – UERR;
- Comissão Pastoral da Terra – CPT;
- Central Única dos Trabalhadores – CUT;
- Centro Acadêmico de Licenciatura em Educação do Campo – CALECUFRR;
- Central dos Trabalhadores do Brasil – CTB;
- Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima – SINTERR (CARTA, FOEEC-RR, 2015, p.5).

Cabe ressaltar, a posterior entrada dos membros do Colegiado do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, bem como do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que em conjunto com os demais membros, se articulam na organização e agenda de trabalhos do FOEEC-RR, a fim de promover diálogos no campo educacional e político, a partir da visão reflexiva de construção e efetivação dos direitos dos sujeitos que vivem no campo.

Assim, o Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima têm como objetivos principais:

O exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de Políticas Públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vista a elaboração, proposição, implantação e consolidação de Políticas Públicas de Educação do Campo, especificamente a Política Estadual de Educação do Campo (CARTA, FOEEC-RR, 2015,p.1-2).

Nessa perspectiva, o Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima anseia pela efetivação de direito a Educação do Campo de qualidade, que preserve o meio ambiente e a diversidade cultural dos povos do campo.

Na atual conjuntura política, o FOEEC-RR, traz à tona uma discussão crítica em âmbito nacional, e no contexto da Educação do Campo em Roraima para a efetivação das normativas legais no âmbito do sistema educacional das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB

Nº 1 de 03 de Abril de 2002) e das Diretrizes “Complementares” (Resolução CNE/CEB Nº 02 de 28 de Abril de 2008), Política Nacional de Educação do Campo (decreto nº 7352 04 de novembro de 2010). Deste modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vão além da educação rural, pois reconhecem as lutas da população do campo, bem como sua cultura, características, diversidades, levando em consideração a identidade específica dos cidadãos que vivem no campo.

Diante da realidade vivenciada pela Educação do Campo, o FOEEC-RR, apresenta as principais problemáticas das escolas do campo em Roraima:

Escolas continuam sendo fechadas no campo, por autoridades educacional do estado e municípios, dando lugar a política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes do município, e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do conselho nacional de educação;

As condições de infraestrutura continuam deficitária e inadequada para o funcionamento das escolas do campo (CARTA, FOEEC-RR, 2015, p.3).

A problemática revela os desafios políticos e sociais enfrentados pelas escolas do campo para o desenvolvimento de um ensino que emancipe os alunos do campo. Por conseguinte, os movimentos sociais do campo têm um importante papel político para a implementação das normas legais que regulamentam os direitos sociais as populações camponesas.

Nessa conjuntura, nos últimos anos, o Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima tem promovido debates, por meio de Seminários de Educação do Campo, que envolve as instituições educacionais, no âmbito estadual, municipal e federal, como espaço de lutas, articulação política, econômica e social, para a legitimação de um projeto de Educação do Campo emancipatório.

Nesse cenário, a Educação do Campo foi tema de Audiência Pública, realizada no dia 23 de junho de 2017, na Assembleia Legislativa do estado de Roraima, onde se reuniram diversas autoridades e organizações sociais, sindicais do campo e entidades educacionais, cuja pauta principal, foi debate a efetivação da Educação do Campo, nos níveis da Educação Básica e Superior no Estado de Roraima.

Igualmente, o Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima, promoveu entre os dias 23 a 25 de novembro de 2017 o IV Seminário de Educação

do Campo de Roraima, na comunidade de Campos Novos no município de Iracema/RR. O FOEEC-RR, por meio da articulação da comunidade local, Prefeitura de Iracema e outras entidades, ofertaram uma mega estrutura, com alojamento e alimentação, para receber durante os três dias de programação, os diversos participantes dos movimentos sociais, entidades sindicais, professores e alunos do campo das comunidades locais e municípios adjacentes, bem como, de professores e acadêmicos das Instituições de Ensino Superior de Roraima e de outros estados como o Piauí, formada por uma comitiva de professores e acadêmicos do curso de Educação do Campo, que estudam as políticas públicas de oferta da Educação do Campo, assim como as políticas de formação de educadores do campo. O IV Seminário de Educação do Campo articulou-se como um espaço de formação política e troca de saberes, ao possibilitar aos diferentes sujeitos discussões e reflexões a respeito das condições das escolas do campo, escolas indígenas, transporte escolar, práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, agricultura familiar, formação de professores do campo, formação contínua, Regularização fundiária e Conflitos Agrários e Políticas públicas para o campo.

Dessa forma, os movimentos sociais do campo em Roraima lutam pela efetivação de uma concepção de Educação do campo, a partir de um projeto político que promova formação crítica dos sujeitos do campo, para a efetivação de políticas públicas, e preservação da cultura e identidades dos povos do campo.

1.2 ESTADO DE RORAIMA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Localizado no extremo norte, na tríplice fronteira Brasil/Venezuela/Guiana, o Estado de Roraima é formado por povos de 10 etnias (Macuxi, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Yanomami, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Yekuana, Xirixana, Wapichana) e pela população migrante, advinda dos estados brasileiros e de outros países, principalmente: República Cooperativista da Guiana e República Bolivariana da Venezuela.

O Estado de Roraima a norte e a noroeste, limita-se com a República Bolivariana da Venezuela, e a leste com a República Cooperativista da Guiana, ao sul e a oeste com o Estado do Amazonas, e com o Estado do Pará, a sudeste. Tem

1.922 km de fronteiras internacionais, e ocupa uma área de 225.116,1 km², representando assim, 2,7% da superfície total do Brasil.

Criado pela Assembleia Constituinte de 1988, o estado de Roraima foi desmembrado de terras pertencentes ao estado do Amazonas. Até 1943 recebia o nome de Município de Boa Vista do Rio Branco, passou a chamar-se Território Federal do Rio Branco, porém com a coincidência toponímica com a capital do Estado do Acre, Rio Branco, no ano 1962, foi denominado Território Federal de Roraima⁶ (SILVA, 2008).

Roraima, até os anos de 1970, era dividido em dois municípios: Boa Vista e Caracaraí. No ano 1982 esses dois municípios foram desmembrados em: Boa Vista, Caracaraí, Mucajaí, Alto Alegre, Bonfim, Normandia, São João da Baliza e São Luiz do Anauá. No ano de 1996, ocorreu mais um desmembramento, que deu origem aos municípios: Caroebe, Amajari, Cantá, Pacaraima, Iracema, Rorainópolis e Uiramutã, sendo o município de Boa Vista, a capital (VALE, 2007).

A partir da década de 1980, Roraima apresentou um significativo crescimento populacional, sobretudo de pessoas advindas de outros estados com destaque do nordeste brasileiro, no qual se sobressaem os estados do Maranhão e Ceará, a partir da promoção, pelo Governo, da ocupação territorial do estado, através de uma política de urbanização, que visava o povoamento das fronteiras.

No período de 1980 a 2005, se acentuou o processo vertiginoso de migração, a população local passou de 79.159 em 1980 para 391.317 em 2005, impulsionado pela mudança socioeconômica local, sobretudo pela exploração do garimpo, abertura de rodovias federais, aliada à política governamental de urbanização. Em 2016, Roraima apresentava 522,6 mil habitantes, o equivalente a 0,3% da população do Brasil, sendo o estado com menor quantitativo populacional do País (VALE, 2007; IBGE, 2017).

A economia do Estado, até 1920, se baseava na atividade pecuária, conforme, Magalhães (2008) a produção de gado girava em torno de 300.000 cabeças bovinas. Mas, a partir da descoberta de minérios, a produção de bovinos começou a ser menos atrativa. No que tange a presença de minérios em Roraima, ouro e diamante, a atividade de garimpo se iniciou com a descoberta dos minérios na Serra do Tepequém, localizada no município de Amajari na década de 1930,

⁶ Lei Federal nº 4.182, de 13 de Dezembro de 1962.

contudo a exploração do garimpo apenas foi autorizada pelo Decreto nº 143, de 31/01/1984.

Barros (1998) destaca como um dos fatores relevante para a migração, a atividade de garimpo. Estima-se aproximadamente 40.000 pessoas trabalhando direta e indiretamente na retirada desses minérios, entre os anos de 1981 a 1991. Temos ainda, que a atividade de garimpo invadiu as terras indígenas Yanomami (Surucucus), com grande potencial de mineral, e atividade tão intensa nessa região, que chegou a existir um conjunto de 136 pistas clandestinas de pouso.

De acordo com Lessa (1991) foi através dos dados levantados pelo Projeto RADAM em 1975, que se descobriu a presença e o grande potencial de minérios, cassiterita e ouro, entre outros, no oeste de Roraima, na serra do Parima, fronteira com a República da Venezuela. O potencial de mineração nas diversas áreas de exploração do garimpo chegou a uma produção próxima a dez toneladas de minérios, a ser escoado por dia, em entorno de trinta quilos de ouro, mais que o dobro do garimpo de Serra Pelada, no Estado do Pará. Os registros demonstram uma atividade intensa no Aeroporto Internacional de Boa Vista, no qual por dia realizava-se 240 pousos e decolagens de monos e bimotores, vindos dos garimpos de Roraima.

Na década de 1990 o governo Collor, criou o Parque Nacional Yanomami, com área de 9.667,875 milhões de hectares, se iniciou o declínio da atividade de garimpo em Roraima, com sua proibição e ilegalidade. A atividade de garimpo durante os quase quinze anos, contribuiu significativamente para a destruição do meio ambiente e degradação dos povos nativos locais, marcado por conflitos entre os garimpeiros e indígenas (BARROS, 1998).

Diante desse cenário, Roraima apresenta hoje 10,3 milhões de hectares reservados aos povos indígenas, sendo o estado brasileiro com maior área de terras indígenas. São 53,80% do espaço territorial do estado de áreas de Unidades de Conservação Ambiental e Terras Indígenas, estas distribuídas em 32 Terras Indígenas (TIs), demarcadas e homologadas. Temos ainda 11% da população que se declara ou se reconhece como indígena.

Outrossim, visando a regularização fundiária em Roraima, o Governo Federal, via Portaria⁷ nº 14 e Decreto⁸ nº 1.775, ambos datados de 1996,

⁷ Portaria/FUNAI nº 14, de 09 de janeiro de 1996

⁸ Decreto nº 1.775, DE 8 de janeiro de 1996.

reconheceu o direito assegurado na Constituição Federal de 1988, Art. 231. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Dessa forma, os povos indígenas, tiveram garantidos por força de lei, os direitos, inalienáveis, a vida, saúde e manutenção da cultura e, sobretudo, direito a dignidade da pessoa humana. Podemos observar no quadro a seguir, o conjunto de Terras e grupos indígenas que compõem a população nativa do Estado.

QUADRO 1 - Terras Indígenas, Grupos Indígenas, Área (ha) e Decreto de Homologação.

Terra Indígena	Grupo Indígena	Município	Área (HA)	Decreto de Homologação
ANANÁS	MACUXI	AMAJARI	1.769	DH 86920 16.02.82
ANARO	WAPIXANA	AMAJARI	30.474	S/Nº 21.12.09
ANINGAL	MACUXI	AMAJARI	7.627	86.933 de 17.02.82
ANTA	MACUXI/WAPIXANA	ALTO ALEGRE	3.174	376 de 24.12.91
ARAÇÁ	MACUXI/WAPIXANA	AMAJARI	50.018	86.934 de 17.02.82
BARATA/LIVRAMENTO	MACUXI/WAPIXANA	ALTO ALEGRE	12.883	S/Nº de 10.12.01
BOM JESUS	WAPIXANA	BONFIM	859	257 de 29.10.91
BOQUEIRÃO	MACUXI/WAPIXANA	ALTO ALEGRE	15.860	S/Nº de 06.06.03
CAJUEIRO	MACUXI	AMAJARI	4.304	86.932 de 17.02.82
CANAUANIM	MACUXI/WAPIXANA	BONFIM	11.182	S/Nº de 15.01.96
JABUTI	MACUXI/WAPIXANA	BONFIM	14.210	S/Nº de 15.01.96
JACAMIM	WAPIXANA	BONFIM	189.500	S/Nº de 23.06.03
MALACACHETA	WAPIXANA	BONFIM	28.632	S/Nº de 05.01.96
MANGUEIRA	MACUXI	ALTO ALEGRE	4.064	86.923 de 16.02.82
MANOÁ/ PIUM	MACUXI/WAPIXANA	BONFIM	43.337	86.924 de 16.02.82
MOSKOW	MACUXI/WAPIXANA	BONFIM	14.200	SNº de 30.05.03
MURIRU	WAPIXANA	BONFIM	5.520	S/Nº 23.06.03
OURO	MACUXI	AMAJARI	13.573	86.931 de 17.02.82
PIUM	MACUXI	ALTO ALEGRE	4.608	271 de 29.10.91
PONTA DA SERRA	MACUXI	AMAJARI	15.597	86.935 de 17.02.82
RAIMUNDÃO	MACUXI/WAPIXANA	ALTO ALEGRE	4.277	S/Nº de 03 .11.97
RAPOSA /SERRA DO SOL	MAC./ WAP./INGARICÓ	NORMANDIA/UIRA MUTÃ/ PACARAIMA	1.747.464	PD 534 - 15.04.05
SANTA INÊS	MACUXI	AMAJARI	29.698	86.922 de 16.02.82
SÃO MARCOS	MAC./WAP./TAURE PANG	PACARAIMA/ BOA VISTA	654.110	DH 312 - 29.10.91
SERRA DA MOÇA	MACUXI/WAPIXANA	BOA VISTA	11.626	258 de 29.10.91
SUCUBA	MACUXI	ALTO ALEGRE	5.983	86.921 de 16.02.82
TABALASCADA	WAPIXANA	CANTÁ	13.024	S/Nº 19.04.05
TRUARU	MACUXI/WAPIXANA	ALTO ALEGRE	5.653	S/Nº de 21.12.05
TROMBETA/MAPUERA	WAI-WAI	CAROEBE	663.775	387 de 24.12.91
WAIMIRI/ATROARI	WAIMIRI/ATROARI	RORAINÓPOLIS	666.311	97.837 de 16.06.89
WAI-WAI	WAI-WAI	CAROEBE/S.JOÃO BALIZA/ S.LUIZ ANAUÁ	405.000	S/Nº 23.06.03
YANOMANI	YANOMANI	IRACEMA/AMAJARI/ CARACARAÍ/MUCA JAÍ/ ALTO ALEGRE	5.792.669	DH SNº - 25.05.92
Total			10.470.981	

Fonte: Fundação Nacional do Índio, FUNAI-RR; Elaboração: SEPLAN-RR/CGEES.

Cabe mencionar, que o estado de Roraima possui o maior quantitativo populacional indígena do país. Conforme Santos (2016) o Conselho Indígena de Roraima (CIR), estima a existência de 470 comunidades indígenas, cuja população é de aproximadamente 95 mil índios, sendo 55 mil moradores das comunidades e 35 mil indígenas citadinos.

Segundo Santos (2013) outro importante fator para o fluxo migratório trata-se da política fundiária de legalização de terras, em 1985, tivemos a criação dos Assentamentos do Instituto de Terras e Colonização de Roraima (ITERAIMA) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Diniz (1997) destaca, que o governo do Território, cujo governador à época, Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto, financiava a migração, sobretudo de nordestinos, que ao chegarem recebiam: lotes de terras, assistência médica, sementes, dentre outros incentivos econômicos.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de Roraima, o estado apresenta um número de 67 assentamentos, formados pela população nativa de índios, além de uma população migrante, oriunda de todas as regiões do país, distribuídos nos 15 municípios.

QUADRO 2 - Projetos de Assentamentos nos Municípios do Estado de Roraima: respectivas áreas dos PA, população e data de criação.

Projetos Assentamentos-PA	De	Municípios	Fam. Assent.	Área PA	Dt. Criação
PA PAREDÃO		ALTO ALEGRE	781	48887,9104	24/07/1987
PA TEPEQUÉM		AMAJARI	424	36840,06	02/09/1992
PA BOM JESUS		AMAJARI	200	17629,88	25/10/1999
PA AMAJARI		AMAJARI	274	18483,4188	25/10/1999
PA NOVA AMAZONIA		BOA VISTA	548	27391,27	22/11/2001
PA NOVA AMAZONIA I		BOA VISTA	394	35062,4035	04/09/2006
PA/VILENA		BONFIM	147	9464,9509	07/10/1997
PA/RENASCER		BONFIM	42	2552,5993	21/11/2006
PA ALTO ARRAIA		BONFIM	38	2032,4369	07/10/2010
PA CAJU II		BONFIM	39	2005,1431	24/10/2013
PA QUITAUAU		CANTÁ	142	16706,0018	29/02/1996
PA TABOCA		CANTÁ	327	20411,8081	29/02/1996
PA ESPERANÇA		CANTÁ	65	3908,7762	07/10/1997
PA UNIÃO		CANTÁ	288	17904,63	07/10/1997
PA CAXIAS		CANTÁ	530	34924,12	07/10/1997
PA JACAMIM		CANTÁ	64	2456	27/12/2002
PA TATAJUBA		CANTÁ	239	26274,5008	03/11/2003
PA PAU RAINHA		CANTÁ	262	18543,0621	21/11/2005
PA SERINGUEIRA		CANTÁ	127	13137,4	13/12/2005
PA PAU- BRASIL		CANTÁ	217	29192,3198	21/11/2006
PA/TERRA NOVA		CANTÁ	20	3185,75	21/11/2006

PA RR-170	CARACARAÍ	692	39249,315	19/10/1995
PA ITA	CARACARAÍ	165	27009,8128	19/10/1995
PA NOVO PARAISO	CARACARAÍ	154	9218,2366	19/10/1995
PA CUJUBIM	CARACARAÍ	199	14182,63	19/10/1995
PA SERRA DOURADA	CARACARAÍ	370	24527	29/02/1996
PA RIO DIAS	CARACARAÍ	129	9284,051	07/10/1997
PA CUPIUBA	CARACARAÍ	132	13738,2892	24/11/2005
PA CASTANHEIRA	CARACARAÍ	65	11728,8297	24/11/2005
PA ANGELIN	CARACARAÍ	54	4866,1371	24/11/2005
PA JATOBA	CARACARAÍ	214	13977,387	13/12/2005
PA CAFERANA	CARACARAÍ	143	14929,6	13/12/2005
PA ARCO-ÍRIS	CARACARAÍ	129	15907,9016	21/11/2006
PA CHIDAUA	CARACARAÍ	85	9994,5163	28/11/2006
PA JATAPU	CAROEBE	1883	164212,1212	26/09/1983
PA SERRA TALHADA	CAROEBE	42	3484,2559	21/11/2006
PA JAPÃO	IRACEMA	277	20795,8196	19/10/1995
PA SÃO JOSE	IRACEMA	54	4310,852	29/02/1996
PA MARANHÃO	IRACEMA	264	19076,5559	18/10/1996
PA MASSARANDUBA	IRACEMA	347	25963,0951	07/10/1997
PA AJARANI	IRACEMA	290	39748,4824	03/11/2003
PA VILA NOVA	MUCAJAÍ	214	15000	29/02/1996
PA SAMAUMA	MUCAJAÍ	762	61200	29/02/1996
PA TALISMÃ	MUCAJAÍ	79	2728,4294	23/11/2007
PA NOVA FLORESTA	MUCAJAÍ	117	8630,6074	23/11/2007
PAD ANAUÁ	RORAINÓPOLIS	1870	221832,2046	11/06/1979
PA EQUADOR	RORAINÓPOLIS	168	11728,4914	02/09/1992
PA JUNDIÁ	RORAINÓPOLIS	162	13355,1885	19/10/1995
PA LADEIRÃO	RORAINÓPOLIS	231	21384,51	19/10/1995
PA CAJU	RORAINÓPOLIS	57	7108,519	28/11/2006
PA CAMPINA	RORAINÓPOLIS	94	12113,5846	28/11/2006
PA CURUPIRA	RORAINÓPOLIS	101	9815,2571	28/11/2006
PA GARAPAJA	RORAINÓPOLIS	68	9951,9751	28/11/2006
PA JENIPAPO	RORAINÓPOLIS	46	4412,6066	28/11/2006
PA JUARI	RORAINÓPOLIS	122	16565,3215	28/11/2006
PA MONTE SINAI	RORAINÓPOLIS	117	16415,1584	28/11/2006
PA MURIRU	RORAINÓPOLIS	115	9688,2589	28/11/2006
PA PIRANDIRA	RORAINÓPOLIS	73	9693,6727	28/11/2006
PA SUCURIJU	RORAINÓPOLIS	262	16013,6043	28/11/2006
PA TEPUREMA	RORAINÓPOLIS	60	9033,6026	28/11/2006
PA TUCUMÃ	RORAINÓPOLIS	102	12403,375	28/11/2006
PA/TRAIRI	RORAINÓPOLIS	29	5156,6405	15/09/2008
PA AJURI	RORAINÓPOLIS	67	12949,8615	28/11/2006
PA MAGUARI	RORAINÓPOLIS	97	11798,9392	28/11/2006
PA SÃO LUIZÃO	SÃO JOÃO DA BALIZA	156	10608,3928	07/10/1997
PA INTEGRAÇÃO	SÃO LUIZ	361	26702,8683	19/10/1995
PA BOM SUCESSO	SÃO LUIZ	218	16436,1541	07/10/1997

Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA/RR, 2016.

Os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de Roraima demonstram o crescimento populacional nos municípios do Estado e a mudança da dinâmica nas áreas dos assentamentos, acarretando modificações socioeconômicas que acentuaram a agricultura dos núcleos rurais, sendo possível observar no quadro acima, que 12 dos 15 municípios, possuem áreas reservadas

aos assentamentos do INCRA. O crescimento populacional nos municípios produziu uma expansão demográfica e um crescimento da fronteira agrícola e a constituição de centros de produção familiar nas unidades de assentamento das regiões. Com isso, os Projetos de Assentamento ocupam $\frac{3}{4}$ da superfície territorial de Roraima.

Nessa perspectiva, o intenso fluxo migratório e a diversidade de povos indígenas contribuíram para o fortalecimento das relações sociais e econômicas enriquecendo a cultura local. Em vista disso, o processo formativo do estado de Roraima, e a relação socioeconômica ampliaram a necessidade de organização do sistema de ensino local, para a formação de professores que atuassem na Educação Básica, bem como para a necessidade de criação de políticas públicas que garantissem o acesso à educação de qualidade que respeitasse a realidade multicultural do Estado.

Em termos educacionais, podemos ressaltar que são escassas as pesquisas que historicizam o processo de educação e a formação de professores no Estado de Roraima que atuassem no Ensino Primário. Para Oliveira (2016), no que tange a organização do sistema de ensino local, foram os Missionários Beneditinos, os responsáveis pelas primeiras iniciativas de ensino ainda, nos anos de 1909 a 1948, em que 95% da população era analfabeta, existindo apenas duas escolas de educação primária. Após esse período ficou a cargo da Ordem da Consolata, o processo de ensino, na qual as ações se restringiam a currículo simples, de leitura e escrita, assim como atividades manuais de costura e culinária. No qual as escolas primárias foram fechadas em decorrência das péssimas condições estruturais.

Luna (1947), ao estudar o trabalho dos Beneditinos, destaca que não se restringiu ao campo do ensino, pois também contribuíram para a restauração da Igreja Matriz, construção de prédios históricos como a Prelazia, em 1924, vindo a servir de sede e residência oficial de governadores.

As ações educacionais no Município do Rio Branco, em 1890, estavam ligadas diretamente ao ensino promovido no estado do Amazonas, no qual a principal via de acesso dos alunos ocorria por transporte marítimo, pelo Rio Branco, principal porta de entrada e saída dos roraimenses.

O Rio Branco era principal via hídrica de abastecimento a população local, formado pela junção dos rios Tacutu e Uraricoera. Nessa perspectiva, apenas em 1975, deu-se início a construção da BR 174, que objetivava ligar o Território de

Roraima aos demais centros urbanos do País, facilitando assim, o acesso dos estudantes as ações de ensino desenvolvidas no Amazonas.

No tocante as primeiras ações na área de educação em Roraima, Souza (2011), apresenta registros de escolas nas localidades Taiano, Conceição do Mau e Aparecida, bem como escola particular Tobias Barreto em 1920, que atendia gratuitamente a comunidade.

É importante observar que são poucos os registros sobre o início do processo de escolarização em Roraima Podemos destacar como os primeiros pioneiros da educação os professores, João Capistrano da Silva, Diomedes Pinto Soutor Maior e Aristóteles de Lima Carneiro, dentre outros que permaneceram no anonimato, (OLIVEIRA 2016).

Cabe ressaltar que no então Município de Boa Vista do Rio Branco, a escola São José⁹, fundada em meados de 1918, pela Ordem dos Beneditinos, com o nome de Escola da Prelazia, contribuiu significativamente para a educação do Estado, exercendo até os dias atuais grande influência na formação acadêmica dos Roraimenses. No entanto, a data de criação da escola é questionada no meio acadêmico, tendo em vista que, oficialmente, sua criação data de 1924, vindo em 1998, a torna-se Escola Estadual São José, através do Decreto N°1966-E de 24 de abril de 1998.

Souza (2011) afirma que em 1945, foi criado o primeiro Departamento de Ensino, entretanto pouco são os registros sobre a história do pioneirismo da educação em Roraima, tendo em vista, que em decorrência de um incêndio apenas alguns dos livros de anotações permaneceram legíveis. Estes documentos ficavam sob a responsabilidade do professor Aristóteles de Lima Carneiro. Deste modo, a criação da Divisão de Educação foi instada em condições mínimas de funcionamento.

Ante o exposto, deu-se início a institucionalização da educação no Estado com a criação do Curso Normal Regional Monteiro Lobato¹⁰, em 1949, voltado para formação de professores habilitado para o ensino de 1ª a 4ª série, visando formar profissionais para suprir a carência de educadores para o ensino primário em Roraima, haja vista que os docentes eram oriundos do estado do Amazonas.

⁹ Tombada pela Prefeitura de Boa Vista, conforme Lei nº 231, de 10 de setembro de 1990.

¹⁰ Criado pelo Decreto n. 89, de 01 abril de 1949.

Lima (2017, p. 30) apresenta em sua tese intitulada “A Matemática na Formação de Professores para os Primeiros Anos Escolares (Roraima, 1940-1990)” a cronologia das instituições educacionais responsáveis pela formação de docentes que atuavam no Ensino Primário em Roraima. Conforme sistematizado no quadro a seguir:

QUADRO 3 - Denominações das Instituições de Formação do Professor Primário.

Denominação	Período	Nível de Ensino	Legislação	Curso
Curso Normal Regional Monteiro Lobato	1949 - 1964	1.º Ciclo do Ensino Secundário	Lei Orgânica do Ensino Normal- 1946	Curso Normal Regional (Regente de ensino)
Ginásio Normal Monteiro Lobato	1964-1965	Ensino Ginásial/1.º Ciclo/ 2.º Ciclo	LDB n.º 4024/1961	Curso Normal Regional (Regente de ensino) Curso Pedagógico (Professor do ensino primário)
Colégio Normal Monteiro Lobato	1965 - 1971	Ensino Ginásial/Colegial/ 1.º Ciclo/ 2.º Ciclo	LDB n.º 4024/1961 LDB n.º 5692/1971	Curso Pedagógico Curso Normal (Professor do ensino primário)
Instituto de Educação de Roraima	1971-1972	Ensino de 2.º Grau	LDB n.º 5692/1971	Habilitação Específica em Magistério de 1.ª a 4.ª Séries.
Unidade Integrada Monteiro Lobato	1972-1977	Ensino de 2.º Grau	LDB n.º 5692/1971	Habilitação Específica em Magistério de 1.ª a 4.ª Séries. Professor de 1.ª à 4.ª Séries
Escola de Formação de Professores de Boa Vista	1977-2008	Ensino de 2.º Grau/ Ensino Médio	LDB n.º 5692/1971 LDB n.º 9394/1996	Habilitação Específica em Magistério de 1.ª a 4.ª Séries. Professor de 1.ª à 4.ª Séries

Fonte: Lima (2017, p. 30)

O autor estabelece a sistematização do sistema educacional de ensino normal, cujo objetivo é a institucionalização dos cursos de formação de professores para atuação nos cursos primários. Neles, a literatura acadêmica demonstra que a partir da criação do Curso Normal Regional Monteiro Lobato (CNRML) se institucionalizou esse processo de formação em Roraima.

Segundo Schramm (2013) o Curso Normal Regional Monteiro Lobato, fundado em 1949, funcionou até o ano 1964, com o corpo docente, formado de profissionais das áreas da veterinária, médicos, dentre outros funcionários do Território, que formavam professores para o 1.º Ciclo do Ensino Secundário.

Essa composição de docente das diversas áreas que atuavam no magistério também esteve presente nos primeiros cursos normais no Amazonas na década de 1880. De acordo com Leão (2014) a implantação da Escola Normal no Amazonas

teve como desafio a formação do corpo docente, composta de profissionais das diversas áreas como: médicos, dentistas, militares, que atuavam na instrução como professores no Ensino Secundário.

No Território, a implantação do Curso Normal enfrentou os desafios quanto a necessidade de formação didático-pedagógico, considerando que o conjunto de professores não possuía graduação específica para formação dos docentes locais. Para Lima (2017, p.75), ao analisar a formação de professores no Curso Normal Regional destaca:

O Curso Normal Regional Monteiro Lobato estava repleto de profissionais que, de alguma forma, possuíam envolvimento com a execução das decisões do Governo do Território. Pode-se dizer que era um espaço privilegiado, cuja referência fazia eco na comunidade, por ser um celeiro de atuação de autoridades.

Nesse contexto, Lima (2017. p.75) ressalta, a existência de dois cursos de formação de professores, descrito na Ata da 21ª Reunião da Congregação dos Professores do Curso Normal Regional Monteiro Lobato:

A Ata informa a existência do Decreto n.º 34, de 15.12.1959 que modificava a denominação de Curso Normal Regional para Escola Normal Monteiro Lobato, o que leva a concluir que a partir de 1960 havia dois cursos em funcionamento: um para formar o regente de ensino, de 1.º Ciclo, e outro para formar o professor do ensino primário, de 2.º Ciclo.

Contudo, o autor expõe que devido dificuldades principalmente em relação à contratação de profissionais habilitados, o Governado da época, Dr. Sylvio Lofêgo Botelho, até então professor do Curso Normal, em conjunto com os demais professores, votaram pelo fechamento temporário do Curso de 2.º Ciclo, vindo a permanecer a nomenclatura de Curso Normal Regional Monteiro Lobato.

Dessa maneira, podemos observar que o Curso Normal Regional Monteiro Lobato (CNRML), durante seus quinze anos de atividade teve papel fundamental na formação de professores em Roraima, em nível secundário, contribuindo para minimizar a carência de profissionais docentes.

Por conseguinte, com o advento da Lei nº 4.024, de 20/12/1961, que fixa a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o Curso Normal Regional Monteiro Lobato, em 1964, foi transformado em Ginásio Normal Monteiro Lobato, nesse mesmo período, pelo Decreto de nº 14, foi implantado anexo ao Ginásio o

Curso Pedagógico¹¹, que objetivava a formação para o 2º Ciclo, cujo ingresso ocorria por meio de vestibular (RORAIMA, 1979).

Segundo Schramm (2013, p. 71) o Ginásio Normal Monteiro Lobato funcionou por apenas um ano. Assim, a criação do Curso Pedagógico e a extinção do Ginásio Normal foram justificativas como sendo “[...] imprescindível uma articulação perfeita entre o Ensino Primário e o Ensino Médio, de tal modo que deste para aquele, o aluno transite em termo de metódica progressão”. Outro argumento utilizado pela autora para justificar a extinção é a necessidade de articulação ente o Decreto de criação do Curso Pedagógico, que uma vez que, o Ginásio Normal abrangia o mesmo nível de ensino, composto de quatro séries.

Deste modo, o Ginásio Normal Monteiro Lobato e o Curso Pedagógico, por força do Decreto 02 de 02/02/1965, foram unidos e transformados em Colégio Normal Monteiro Lobato, com o ensino de 1º e 2º ciclo. Temos ainda, a criação pelo Decreto 23/66 do Curso Científico Monteiro Lobato, que funcionava anexo ao Colégio Normal.

Para Schramm (2013), a criação do Colégio Normal Monteiro Lobato visava sanar a validação do Curso pedagógico, em âmbito nacional, visto que era regulamentado em Lei Orgânica, habilitando apenas em nível de regional, a formação de regentes de ensino.

A respeito do funcionamento do Curso Científico, regulamento pelo Decreto n.º 23, de 23 de dezembro de 1966, cujo objetivo visa atender aos roraimenses que pretendiam ingressar no Ensino Superior fora do Território. Discorrendo sobre o assunto Lima (2017, p.82) ressalta:

[...] O Científico passa a conviver com o Pedagógico dentro do Colégio Normal. As finalidades de objetivos são diferenciadas: enquanto o Científico tem caráter explicitamente propedêutico, preparatório para o ensino superior, o Curso Pedagógico, pelo menos nas prescrições do Regimento e nos discursos, havia assumido o papel específico da formação do professor do ensino primário com características de terminalidade.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-Lei nº 4.024/61, regulamentava em seu Art. 34, que o Ensino Médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

¹¹ Reconhecido pelo Parecer 263/64 do CFE

As inquietações sobre a validação do curso em âmbito nacional é destacado por Schramm (2013, p.75), conforme análise da Ata de 29/10/1952.

[...] da validade ou não validade dos certificados em todo o Território Nacional, no exercício de suas profissões. Ficou então bem esclarecido que nada havia de realmente definitivo nas questões suscitadas contra os direitos adquiridos pelos normalistas dentro do Território Federal do Rio Branco, com relação aos assuntos supracitados, que sendo mal interpretados por algumas pessoas, causaram sérias preocupações a Diretoria e conseqüentemente ao Corpo Docente do estabelecimento [...].

Esse período é marcado por constantes intervenções da Divisão de Educação de Roraima, representado por Voltaire Pinto Ribeiro, junto à Diretoria do Ensino Secundário do MEC, em Brasília, que trabalhava para o reconhecimento do curso em âmbito nacional.

Ao analisar o Regimento do Colégio Normal, Lima (2017, p.78-79) destaca dois pontos relevantes a respeito de seu funcionamento:

Primeiro, que o estabelecimento do Curso Normal de 2.º Ciclo materializa a possibilidade de continuidade daqueles profissionais já formados pelos ginásios, bem como os que estavam no Curso Pedagógico. Outro ponto é a menção clara sobre a finalidade do 2.º Ciclo do Secundário, voltada para a preparação intelectual e de cultura geral, servindo de preparatório também para a “continuidade” em nível superior.

Assim, após um longo período de discussão e análise, embora o Colégio Normal Monteiro Lobato funcionasse desde 1965, o Ministério da Educação, apenas autorizou o seu reconhecimento no dia 19 de julho de 1967. Com o reconhecimento do Colégio Normal, as ações educacionais voltaram-se para a formação no âmbito do Ensino Médio que possibilitava ainda a formação de professor para atuar no Ensino Primário.

Na década de 1970, a educação no Território sofreu algumas importantes alterações, como a transformação do Colégio Normal Monteiro Lobato, por meio do Decreto nº 16, de 24/02/1970, em Instituto de Educação de Roraima, cuja formação de professores objetivam o Ensino Primário, bem como passou a se ofertar a formação específica em nível de Magistério.

Segundo Viñao Frago, (2001) o cenário educacional brasileiro, com o advento da Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB n.º 5692/1971, teve significativas mudanças, considerando as relativas ao processo de formação de

professores dos primeiros anos de ensino, bem como, o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério.

Destarte, pelo Decreto nº 16 de 24/02/1970, o Colégio Normal Monteiro Lobato foi transformado em Instituto de Educação de Roraima, cujo objetivo era a formação de docentes em nível primário. Deste modo, com advento da Lei 5692/1971, que fixa as diretrizes para o 1.º e 2.º Graus, que estabelece no seu artigo primeiro que o ensino de 1º e 2º Graus objetivavam proporcionar ao discente qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, e passou a vigorar a necessidade de funcionamento dos cursos de 2º grau, com currículos diferenciados, porém funcionando em uma única instituição. Igualmente, o Instituto de Educação, o Curso Científico, a Escola Técnica de Comércio “Euclides da Cunha” foram reunidos com a denominação única de Unidade Integrada Monteiro Lobato, de 2º grau, responsável por formar os futuros professores em Habilitação Específica para o Magistério de 1.ª a 4.ª Séries do 1.º Grau, atribuindo o título de curso técnico no nível de 2.º Grau. Essa mudança foi regulamentada pelo Decreto nº 30 de 05/06/1973. De acordo com Schramm (2013, p.77):

O Instituto de Educação de Roraima, o Curso Científico Monteiro Lobato e a Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha foram reunidos num mesmo prédio. Os três cursos foram extintos e neste mesmo ano, conforme registro escolar, fornecido pelo setor de Auditoria e Controle da Rede de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos de Roraima, as últimas turmas se formaram levando à extinção da modalidade.

Diante dessa conjuntura política, essas instituições de ensino do Território, foram fundamentais na formação de profissionais que muito contribuíram na demanda escolar, bem como para o desenvolvimento regional.

Lima (2017, p.91) argumenta que:

Ainda em tempos da Unidade Integrada Monteiro Lobato o contexto de reestruturação advinda não só da LBD 5.692/71, mas também de ações locais, fazem a formação do professor ganhar novos rumos. Nos anos de 1974 a 1976 as equipes de Currículos e Programas da Secretaria de Educação e Cultura entram no debate nacional em relação à construção das Propostas Curriculares do 1.º e 2.º Graus para o Território Federal de Roraima.

Diante desse cenário, o sistema educacional voltado à formação de professores qualificados contribui para a fixação desses profissionais em Roraima,

corroborando para a instrução da população no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, bem como em nível de 2.º Grau.

A partir de recomendações do Ministério da Educação, o Instituto de Educação em Unidade Integrada Monteiro Lobato foi extinto, sendo implantado pelo Decreto nº 11 de 24/03/1977, a Escola de Formação de Professores de Boa Vista (EFPBV), que congrega a formação de docentes com Habilitação de Magistério nos níveis de 1ª a 4ª Séries, e de 2º Grau, Schramm (2013).

A Escola de formação de professores¹² é implantada em um momento de grande crescimento populacional, e de mudança na dinâmica socioeconômica e cultural do Território Federal de Roraima, que trouxe rápidas transformações no cenário local, no campo, sobretudo da demanda de profissionais habilitados para atuar no ensino de 1.º e 2.º Graus, como expressa Lima (2017, p.112):

Esses elementos são relevantes para entender a importância da Escola de Formação de Professores de Boa Vista (EFPBV), num cenário em que se tentava suprir a procura sempre crescente do ensino de 1.ª a 4.ª Séries. A rede se amplia, prédios modernos para as escolas de 1.º e 2.º Graus são construídos, o Ensino de 2.º Grau se referencia pela Escola Estadual Gonçalves Dias, absorvendo as outras habilitações específicas, e finalmente, a formação dos professores dos primeiros anos escolares, depois de perambular por espaços emprestados de escolas da capital, a EFPBV se vê alojada em uma estrutura física independente, digna do tamanho que ocuparia.

Nesse cenário, emerge a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais num contexto de implantação de novos referenciais curriculares de formação de professores para atuar nas primeiras séries da Educação Básica no Estado, considerando que apesar da crescente demanda de formação docente o sistema educacional a partir da década de 1980 ainda não contemplava a necessidade de instrução da população no Território de Roraima.

A Escola de Formação de Professores ofertava o ensino de pré-escolar e de 1ª a 4ª série do primeiro grau, cujo objetivo, visava proporcionar uma articulação entre a teoria e a prática aos discentes do Magistério, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino. Nesse ínterim, pelo Decreto nº 834-E, de 23 de maio de 1994, é criada a Escola de Aplicação do Magistério, para que os professores em formação desenvolvessem atividades práticas em sala de aula, com ênfase na problematização e troca de experiências concretas, que proporcionasse a

¹² Criada pelo Decreto nº 11, de 24/03/1977- Território Federal de Roraima.

sistematização do conhecimento e melhoria do processo de ensino e aprendizagem (RORAIMA, 1994).

De acordo com Oliveira (2016) a Escola de Formação de professores, além do Magistério, ofertava cursos de capacitação aos professores: Curso de capacitação para 460 professores de 1^a a 4^a séries da zona rural; Curso de formação parcelado em nível de 1o grau para professores da zona rural; Habilitação de professores da zona rural em nível de 2º grau, por intermédio do Projeto Logos II e cursos parcelados, também em andamento; Curso de Estudos Adicionais em Alfabetização e Pré-Escolar; Curso de treinamento para professores do ensino de 2º grau; Cursos de treinamentos variados para ensino de 1º grau.

Durante o funcionamento da Escola de Formação de Professores, foram detectados problemas para a continuidade da oferta do Magistério. Lima (2017, p.118) ao analisar os documentos oficiais produzidos pela própria escola, expõe os que seguem:

- 1- Flexibilidade – a escola não pôde oferecer por motivo de não possuir recursos humanos com disponibilidade de tempo para atender; por exemplo, três ou quatro alunos que ficaram dependendo de uma disciplina;
- 2- Estancamento do curso – quando o aluno ficava reprovado em uma disciplina que era pré-requisito para continuação do semestre seguinte causava um estancamento;
- 3- Esfacelamento das turmas – Nem sempre todos os alunos de uma turma chegavam a cursar no semestre seguinte todas as disciplinas, razão porque muitas vezes no final do ano encontravam-se turmas de alunos onde trinta deles cursavam Língua Portuguesa e cinco, apenas Matemática;
- 4- Departamentalização das disciplinas – não havia entrosamento entre as disciplinas afins por razões que faziam com que o aluno cursasse, por ocasião de transferências, disciplinas correspondentes até três semestres;
- 5- Dificuldade na matrícula e controle de notas.

Tal constatação demonstra que a formação em nível de Magistério, apesar de relevante contribuição para a formação de professores, necessitava de novas interfaces na construção de políticas educacionais para proporcionar uma formação de qualidade aos docentes no Estado de Roraima.

Lima (2017), ao analisar o contexto de formação do ensino público em Roraima no relatório “Situação Educacional: Análise e Proposta de Ação para o Ensino de 1.º grau de 1.ª a 4.ª Séries – 1984 a 1986” argumenta que o sistema educacional possuía severas fragilidades, em relação a falta de professores qualificados, técnicos educacionais, bem como que a Proposta Curricular elaborada em 1975, não contemplava os aspectos culturais do Estado.

Oliveira (2016) destaca que foram criadas políticas de formação de professores, para atender os que já que atuavam nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, devido a carência significativa de professores qualificados no Brasil, deste modo, visando sanar esses problemas o Ministério da Educação lançou o Projeto Logos¹³ I e II, uma política em âmbito nacional, para a formação de professores leigos, na qual a metodologia aplicada foi o Ensino Supletivo no Ensino à Distância.

O projeto Logos II foi uma ampliação do projeto piloto Logos I, que habilitava professores em todo o Território Nacional, em Roraima, a Escola de Formação de Professores além de ofertar o curso de Magistério, ficou responsável pela execução do Projeto Logos II, que habilitava em nível de 2º grau, professores leigos, que atuavam nas unidades de ensino do interior, aptos a lecionar nos níveis de 4ª série do 1º grau.

Outra instituição criada no estado que trouxe relevante contribuição para a formação de professores locais, foi o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que habilitava docentes para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como ofertava cursos de curta duração, visando a formação contínua de professores.

Em 1994 o CEFAM, em parceria com a Escola de Formação de Professores, implementou o Magistério Parcelado Indígena, cujas ações desenvolvidas possibilitou a formação de 418 (quatrocentos e dezoito) professores indígenas até o ano 2001. Bem como, no período 1995 a 2001, foi desenvolvido o Projeto Caimbé, que habilitou 920 (novecentos e vinte) professores leigos que atuavam na capital e interior do Estado. Ambos os projetos são de grande relevância para a formação de professores, tanto indígenas, como não indígenas, o que minimizou a falta de professores habilitados nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, possibilitando ainda, a população roraimense o acesso ao processo de ensino e aprendizagem de qualidade nas escolas do Estado.

Cabe destacar que o Território Federal com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, foi transformado em Estado de Roraima. Desse modo, a formação de professores em nível superior se inicia com a implantação da Universidade Federal de Roraima, autorizada pela Lei nº 7.364/85 e criada pelo Decreto nº 98.127, de 08 de setembro de 1989. Evidencia-se, ainda, que somente

¹³ Projeto criado em 1973 pelo Parecer 699/72 do MEC.

no início dos anos de 2000, se instalaram algumas instituições de ensino privadas como a Faculdade Cathedra e Faculdade Atual da Amazônia, hoje denominada de Centro Universitário Estácio da Amazônia.

Com o marco das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, as Diretrizes Curriculares de Curso de Licenciatura e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. nº 9394/96), foram importantes mudanças para a formação de professores, com a oferta de formação em nível superior. Nesse cenário, a Escola de Formação de Professores foi extinta, considerando as novas políticas vigentes no país para a habilitação no exercício da docência. Além disso, o CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, foi criado pelo estado para capacitar professores e foi substituído pela Fundação de Ensino Superior de Roraima – FESUR, cujo objetivo era a criação e manutenção do Instituto Superior de Educação – ISE/RR, do Instituto Superior de Educação de Rorainópolis – ISER e o Instituto Superior de Segurança e Cidadania – ISSeC. Somente em 2005 foi criada a Universidade Estadual de Roraima-UERR¹⁴, embrião da extinta Fundação de Ensino Superior de Roraima – FESUR, sendo instituída em 2006 com a aprovação de seu Estatuto.

Esse novo cenário de instituições formadoras de professores no Ensino Superior, apesar de tardia contribuiu para a produção, difusão de conhecimento e ampliação de pesquisas de relevância no ensino para o Estado de Roraima, favorecendo a formação de profissionais qualificados para atuarem como professores da Educação Básica, assim como, para os diversos setores produtivos que ampliaram o crescimento econômico e social do Estado.

1.3 PRONERA COMO AÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA

A Educação do Campo surge a partir da década de 1990, em meio a lutas dos movimentos sociais do campo, considerando que a problemática do campo apresentava-se esquecida pelo Estado que por décadas eximiu-se quanto à obrigação de efetivar o acesso a população do campo, aos direitos básicos e, sobretudo à educação diferenciada que concretize o conhecimento científico e cultural ao sujeito do campo.

¹⁴ Criada pela Lei Complementar Nº 91, de 10 de novembro de 2005

Nesse contexto de mobilização e luta dos Movimentos Sociais, com destaque para a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB), e mais outras vinte universidades, visando a troca de experiência de projetos das áreas de assentamentos, bem como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que contribuiu para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como uma política pública voltada aos assentados da Reforma Agrária (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Nesse momento, de articulação de políticas públicas destinadas à Educação do Campo, os Movimentos Sociais se intensificam no sentido de contrapor ao abandono e a precarização apresentada pelo sistema de ensino no meio rural, cujas políticas públicas não atendiam as especificidades de educação diferenciada a população do campo. As perspectivas reais que observamos no dia a dia da população do campo são de sujeitos que muitas vezes vivem à margem da sociedade, sem a proteção do Estado e acesso aos serviços básicos. Essas políticas sociais quase nunca chegam e, quando chegam, são com serviços precários.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁵, foi vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), como política pública de Educação do Campo, que objetiva a oferta de Educação Básica e profissionalizante para os jovens e adultos, além de capacitação e formação de professores nas áreas de assentamentos de reforma agrária. As ações educativas do PRONERA foram executadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em parceria com convênios firmados entre as universidades, instituições governamentais, órgãos públicos e sociedade civil.

No estado de Roraima as primeiras ações educacionais do PRONERA foram promovidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em convênio firmado com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Roraima (SENA-RR) para a profissionalização ao homem do campo. Conforme Ximenes (2016, p.119) o SENA-RR tinha por missão:

Profissionalizar e oferecer atividades de promoção social no meio rural, contribuindo efetivamente para o aumento de renda, integração e ascensão

¹⁵ Criado pela Portaria Nº. 10, de 16 de abril de 1998.

social das pessoas a partir dos princípios de sustentabilidade, produtividade e cidadania. Além disso, a instituição tem como um dos seus fundamentais princípios a organização, administração, execução e supervisão do ensino da formação rural e da promoção social das pessoas no meio rural.

Destaca-se que, devido ao grande número de trabalhadores analfabetos nas áreas de assentamentos, foi necessário adotar nova estratégia visando diminuir os problemas encontrados para a efetivação das ações educacionais, em que a realidade dos assentamentos em Roraima corresponde também aos dados divulgados no Censo da Reforma Agrária no Brasil, de que na década de 1990 o índice correspondia a 70% de trabalhadores analfabetos, enquanto a média nacional era de 43%.

Diante disto, em 2000 foi firmado acordo de cooperação entre MDA/INCRA-RR/SENAR-RR/UFRR/CAR-RR, visando a alfabetização dos trabalhadores do campo. Assim, o PRONERA desenvolveu ações com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos. Em decorrência dessas ações no primeiro momento foram atendidos aproximadamente 800 trabalhadores, em 40 turmas, distribuídas nos Projetos de Assentamentos de São João da Baliza (São Luisão), Caroebe (Jatapu), Rorainópolis (Anauá e Equador, Cantá (Taboca, União, Caxias, Esperança e Quitauau), Caracará (Serra Dourada) e Mucajá (Samauma, Roxinho e Vila Nova) (XIMENES, 2016).

Tal perspectiva nos mostra que os primeiros educadores do Programa PRONERA, segundo Ximenes (2016) não eram habilitados em licenciatura, cujo critério de seleção, gira em torno da conclusão do segundo grau, assim como a moradia na localidade do assentamento, situação essa, que não contemplava as necessidades educacionais dos discentes, devido à falta de metodologia e conhecimento científico para atender a educação diferenciada do campo.

Para refletirmos ainda, sobre o analfabetismo acentuado da população do campo, apesar da diminuição nos últimos anos da taxa de analfabetismo no País, uma parcela grande da população camponesa permanece sem acesso à educação. Segundo as pesquisas educacionais, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Educação do Campo - INEP possui muitos desafios a serem superados, considerando, que as políticas públicas apresentam uma quase ineficiência do Estado. De acordo com o Panorama da

Educação do Campo, divulgado em 2007, é elevado o percentual de desigualdade entre a população do campo em relação a população que vive na cidade.

Os dados divulgados pelo INEP apresentam que aproximadamente 30,8 milhões de pessoas moram no campo, representando assim, 17% da população até 2004. Em meio a esse processo de desigualdade social e econômico, a população do campo convive com os altos índices de analfabetismo, o que fragiliza ainda mais o sistema educacional brasileiro, cujos dados demonstram que 29,8% da população adulta do campo são analfabetas, enquanto na cidade a taxa corresponde a 8,7%. Entre as regiões do país, o nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo, correspondente a 37,7% das pessoas de 15 anos ou mais, enquanto que na Região Sul o índice de analfabetismo é de 10,4% no campo e 5,4% na área urbana.

Por consequência, temos uma população do campo abandonada pelo Estado, em grande vulnerabilidade, sem acesso as condições básicas de saúde, educação, saneamento e transporte público. De acordo com os dados divulgados na mesma pesquisa, as principais dificuldades das escolas do campo correspondem:

- a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- b) as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- c) a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- d) currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- e) a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- f) o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- g) a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- h) baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- i) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- j) a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- l) a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (INEP, 2007, p. 5).

Esses dados só confirmam o que os autores anunciam ao longo dos textos, isto é, as condições precárias da Educação do Campo, com a baixa qualificação de professores, má qualidade do ensino, negação de direitos, assim como a ausência da efetivação das políticas públicas voltadas para as necessidades do sujeito do campo.

É nesse contexto, que em Roraima começa a se pensar a formação de professores do campo, visando desencadear os processos formativos que efetivem uma educação de qualidade e diferenciada no âmbito da Educação do Campo, possibilitando a construção de novos referenciais educacionais necessárias para a emancipação do homem do campo. Como destacado por Ximenes (2016, p.122):

A realização da primeira capacitação dos professores alfabetizadores, realizada pelo corpo docente da Universidade Federal de Roraima-UFRR, ofereceu suporte pedagógico. A equipe do Incra, juntamente com Senar, optaram em realizar o encontro de capacitação no município de Rorainópolis, uma vez que o maior número de alunos matriculados era oriundo dos projetos de assentamentos da localidade que concentrava 80% das turmas. Tal município tinha o maior número de assentados do estado, com aproximadamente 4.000 mil habitantes no campo.

Neste período histórico, a maioria das salas de aula se encontrava em péssimas condições de funcionamento por conta da infraestrutura, e as aulas ocorriam nas casas dos agricultores, casa de farinha, igrejas e escolas do ensino regular, à base de iluminação com lampião. Em muitas localidades, os alunos sentavam em rolo de madeira ou bancos improvisados sem encosto, o que ocasionava um desconforto físico. Além disso, a equipe do projeto se locomovia dentro da mata para ter acesso a algumas salas de aula.

Na história do homem do campo, o modelo rural sempre atendeu as necessidades produtivas do capitalismo que visam somente a produção de mercadorias. Em suma, necessitamos da elaboração de políticas públicas voltadas a Educação do Campo, que respeite a diversidade e especificidades do homem do campo, igualmente da implantação de um sistema de ensino que tenha o pilar sobre a ação-reflexão-ação, para assim, construirmos uma educação embasada em conhecimentos que permeie pelas ciências, promovendo o debate dialético e a produção do conhecimento científico dos saberes e culturas dos sujeitos do campo.

Segundo Ximenes (2016) o período de execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Roraima durante os doze anos de atividade contribuiu significativamente para a formação da população do campo, pois foram executados 236 projetos nos assentamentos, cujo total de discentes somam 9920, distribuídos em 464 turmas, em diferentes modalidades de ensino: Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Normal Superior, Cursos Técnicos em Agropecuária e Zootecnia, Curso Técnico em Agropecuária e Cursos Superior em Tecnologia em Agroecologia, ofertada em parceria com a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima(EAGRO).

Visando sanar as dificuldades apresentada da falta de profissionais qualificados para a execução dos projetos nos assentamentos, cujo perfil é destacado em entrevista pela Asseguradora do PRONERA em Roraima, Derocilde Pinto da Silva, citado por Ximenes (2016, p. 128):

[...] para atuar na alfabetização os pretendentes aos cargos de professores poderia ter o Ensino Fundamental; para atuar no Ensino Fundamental os candidatos poderiam ter formação de Ensino Médio. Vale Ressaltar, que todos os candidatos selecionados eram capacitados antes que iniciassem suas atividades em sala de aula.

Assim, em 2004, devido à falta de profissionais locais para atuarem na formação de professor do campo em nível superior, visando atender as reais necessidades da população camponesa, foram firmados a partir de convênios com a Universidade Estadual do Amazonas-UEA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrário (INCRA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Fundação de Apoio Institucional (MURAK) e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR (AJURI), para a oferta do Curso Normal Superior, objetivando a formação de duzentos profissionais nos estados do Amazonas e Roraima, cujos candidatos necessitavam morar nos assentamentos ou estarem em exercício em sala de aula dos projetos, ao final da formação do Curso Normal Superior (XIMENES, 2016).

Nessa lógica, a formação de professores do campo buscou qualificar os profissionais para contribuírem com o processo de ensino e aprendizagem que respeite as especificidades dos alunos do campo, propiciando aos discentes, acesso aos saberes sistematizados, visando à emancipação, à transformação e à luta contra a precarização da Educação do Campo.

De acordo Ximenes (2016) a formação dos professores em Curso Normal Superior via convênio com a UEA, foi implementado por meio da Pedagogia da Alternância¹⁶, estruturado em Tempo Escola e Comunidade, que correspondia respectivamente à formação com o cumprimento das disciplinas na grade curricular,

¹⁶ Segundo Silva *et.al.* (2017) “A Pedagogia da Alternância surgiu na França no início do século XX como uma resposta à necessidade dos jovens agricultores estudarem e auxiliarem seus pais ao mesmo tempo. No Brasil, a implantação de Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) ocorreu a partir da década de 1960”.

e tempo comunidade, onde os discentes desenvolviam aulas práticas a respeito dos conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Desse modo, o Curso Normal Superior contribuiu com a formação dos professores do campo no Estado do Amazonas e Roraima, visando à melhoria do ensino, bem como para a disseminação dos conhecimentos científicos para a formação acadêmica, valorização e melhoria das condições da população do campo. Segundo Ximenes (2016, p.169-171) o Curso Normal Superior foi desenvolvido no Tempo Escola em oito módulos, conforme descrito a seguir Curso Normal Superior:

No período de 14/06/2004 a 07/08/2004, foram realizadas as primeiras disciplinas do Módulo desenvolvidas na sede da Escola Normal Superior da UEA (Amazonas) com a carga de 60h distribuídas em 07 dias e meio, sendo oferecido no I Módulo: Comunicação Oral e Expressão, Metodologia do Trabalho Científico, Introdução à Filosofia [...].

As disciplinas do II Módulo foram ofertadas na mesma forma do I Módulo sendo realizada no período de 01/12/2004 a 30/12/2004; de acordo com a grade curricular foram oferecidas as disciplinas Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia e Educação, Introdução a Sociologia, Psicologia da Educação II, Sociologia da Educação.

O III Módulo do curso foi realizado no Estado de Roraima no período de 03/01/2005 a 26/02/2005, mais especificamente no município de Rorainópolis, [...]. A parte pedagógica foi organizada pela UEA que ofertou as seguintes disciplinas: Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Currículo e Ensino Básico, Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos da Educação Infantil e História da Educação.

[...] no período de 20/06/2005 a 04/08/2005 foram ofertadas as disciplinas: História Geografia, Didática I, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa para Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Teoria e Prática da Educação Infantil, Didática II, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática.

O V Módulo de disciplinas foi realizado no período de 03/07/2006 a 04/08/2006, sendo oferecidas as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia, Ciências Naturais na Educação Infantil do Ensino Fundamental, Pesquisa e Prática Pedagógica I e Estágio Profissional I Infantil. A disciplina Estágio foi organizada de forma que os alunos trabalhassem 40h/a presenciais, 40h/a de atividade de observação para a construção de diagnóstico e 4h de orientação de diagnóstico e confecção do relatório I.

O VI Módulo foi realizado 05/01/2007 a 07/02/2007 nos dois estados envolvidos por meio do convênio. Na ocasião, foram ofertadas as disciplinas I Seminário Educação do Campo, Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Ambiental, Avaliação Educacional, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Naturais e Estágio II.

O VII Módulo de disciplinas do Curso Normal Superior foi realizado no período de 02/06/2007 a 04/08/2007. Após o planejamento pedagógico foram ofertadas as disciplinas Estágio Profissional III, Educação Física na

Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico e Teoria e Prática da Educação Especial [...].

O VIII Módulo foi realizado no Amazonas no período de 04/01/2008 a 21/02/2008 e em Roraima de 14/01/2008 a 21/02/2008. [...] foram ofertadas, as disciplinas de Saúde e Educação, Estágio IV, Pesquisa e Prática Pedagógica II, Organização do Trabalho Pedagógico, LIBRAS, Metodologia Alfabetização e Processo de Aprendizagem.

O tempo comunidade [...] considerando que um dos princípios pedagógicos dos cursos era o desenvolvimento da pesquisa científica, durante o tempo comunidade os alunos realizaram pesquisa dentro das salas de aula do Pronex com intuito de confeccionar suas monografias que era requisito obrigatório para a conclusão do curso.

Nessa direção, o Curso Normal Superior, a partir das experiências de formação de professores do campo, teve muitos desafios até a concretização de seus objetivos de efetivar uma formação acadêmica voltada à realidade regional, com a formação de docentes críticos, comprometidos com seu papel de com a oferta de ensino científico, transformando o campo em um espaço de aprendizagem, para a formação de alunos conscientes de seu papel no mundo, que sejam respeitados e que combatam o caráter homogeneizador do ensino, visando à consolidação de uma Educação do Campo que contemplem as reais necessidades dos seus sujeitos e afirme a identidade camponesa.

1.4 LICENCIATURAS DO CAMPO EM RORAIMA

Apesar de tardia a Educação do Campo em Roraima, tem se implementado nos últimos anos nas Instituições públicas no Estado, os cursos de licenciaturas para a formação de professores do campo. Assim, para entendermos como esse processo vem se consolidando, inicialmente, enfatizamos a oferta pela Universidade Estadual de Roraima do curso de Pedagogia que tem três projetos pedagógicos: Pedagogia Regular, Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação Escolar Indígena e Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo. Em seguida, destacamos o curso da Universidade Federal de Roraima, de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), cujo objetivo é a formação de docentes, numa perspectiva multi e interdisciplinar, para atuarem na docência das séries finais no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas habilitações em Ciências Humanas ou Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática, por meio da

Pedagogia da Alternância, cujas aulas ocorrem em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

1.4.1 Licenciaturas em Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima

1.4.1.1 Licenciatura em Pedagogia Regular

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) criou no dia 29/05/2006 o Curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio da Resolução nº 023/2006, através do Parecer nº 023/2006 e autorizado pela Resolução nº 023 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial nº 343 de 29/05/2006 na modalidade presencial. O presente curso tem como proposta a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERR é dividido em oito (08) semestres, possui uma carga horária total de 3.208 horas, das quais 100 horas são de Atividades Complementares e 300 horas de Estágio. Conforme seu Projeto Pedagógico, o referido curso funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas seguintes localidades: Boa Vista, Alto Alegre, Bonfim, Caracará, Iracema, Normandia, Surumu, São Luiz do Anauá, Rorainópolis, Nova Colina. O ingresso ocorre por meio de vestibular.

Assim, o objetivo e a atuação do pedagogo formado pela Universidade Estadual de Roraima estão descritos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPC (2008, p.8):

O curso de Pedagogia tem como objetivo desempenhar ações e atividades que possibilitem o desenvolvimento do curso e a consolidação da UERR na sua articulação interna e externa em cada *campi*. Este profissional poderá atuar na docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de formação pedagógica nos cursos de nível Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O pedagogo poderá atuar, ainda, na organização de sistemas, unidades de apoio educacional, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional.

Assim, a principal meta da Universidade Estadual na formação de Pedagogos é proporcionar uma visão global do processo educativo cultural. Nesse

sentido, o curso de pedagogia está em consonância com a Missão da Instituição (2008, p.8), qual seja:

Proporcionar a sociedade roraimense mecanismos técnicos, científicos e culturais que possam contribuir para a formação integral do indivíduo, para o crescimento econômico e social do Estado, atuando como força transformadora das desigualdades sociais e regionais.

A Licenciatura em Pedagogia da UERR tem como base a concepção de docência, com as seguintes características: formação teórica e interdisciplinar a respeito do fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, condições para a análise da realidade social e educacional brasileira. Bem como, o desenvolvimento de uma gestão democrática, participativa e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos cidadãos, levando sempre em consideração os aspectos nacionais e regionais em que estão inseridos.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso de pedagogia da UERR (2008, p.8), o graduando trabalha:

Com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Nessa perspectiva, observamos que o estudante em pedagogia consolida os conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da docência, levando em consideração a realidade social, cultural em que está inserido.

A formação do licenciado em Pedagogia regular ocorre nos espaços escolares e não escolares, com o intuito de construir relações sociais a mais diversos ambientes e contextos sociais. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2008, p.10-11):

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e o processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares,

não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constituem-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UERR, (2008, p.11), tem como proposta pedagógica a formação de docentes com várias competências e habilidades, entre elas podemos citar:

- Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea.
- Capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que constituem;
- Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- Capacidade para atuar com jovens e adultos em seu processo de escolarização.

Nesse sentido, consoante com o Projeto Pedagógico Institucional da UERR, o acadêmico possui também a capacidade de dialogar entre a área educacional e demais áreas do conhecimento, com a finalidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica. Entre outras habilidades do futuro pedagogo destacamos o desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos utilizados nas práticas educativas, as quais contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem do aluno.

Outro fator, que evidenciamos na formação do profissional em Pedagogia da UERR são os valores que são repassados durante a formação acadêmica, como a cooperação, solidariedade, responsabilidade, compromisso e ética para a atuação profissional.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima tem como objetivo geral a formação de um profissional capacitado a exercer o Magistério:

Na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. PPC (2008, p.12).

Já como objetivos específicos na formação do pedagogo, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2008, p.12/13) tem como propósito:

Desenvolver atividades docentes que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
Desenvolver atividades docentes que compreendem ações como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas em ambientes não-escolares;
Propiciar a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

De acordo com o PPC (2008) o perfil profissional do egresso em Pedagogia da UERR possui como características a investigação, a reflexão, a geração e democratização de conhecimentos capazes de promoverem melhorias nas vidas das pessoas. Levando em consideração tanto o âmbito escolar como os espaços não escolares em que estão inseridos os alunos.

Essas habilidades, consoante o PPC (2008, p.13) estão coerentes:

Com aquilo que o **“Perfil do Profissional a Ser Formado pela UERR”** acentua: aprender de forma autônoma e contínua, realizando o duplo movimento de derivar o conhecimento; atuação inter/multi/transdisciplinarmente, trabalhando em equipes multidisciplinares; pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional. (Grifo nosso).

De acordo com o PPC (2008, p.15), são áreas de atuação do Pedagogo:

1. Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como escolarização de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada, etc) destaca-se que a atuação do pedagogo em nível superior - Normal Superior e Licenciaturas, supõe a necessária qualificação profissional em nível de pós-graduação.
2. Gestão, Supervisão e Orientação educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais;

3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
4. Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos.

Nesse sentido, a formação do Pedagogo da UERR possui como alicerce a docência, a pesquisa e a extensão. Essas três dimensões funcionam de forma articuladas e organicamente relacionadas. Assim, de acordo com o PPC (2008, p.15/16):

A **docência** confere identidade do Pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social. Para tanto, considera-se: os diferentes âmbitos e especialidades da prática educativa; o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto; a identificação de problemas educativos e a proposição de alternativas criativas e viáveis às questões da qualidade do ensino, assim como respostas que visem superar a exclusão social. (Grifo no original).

A **pesquisa**, como princípio educativo, trata de questões que emergem da vivência e da reflexão, configurando-se como um exercício de organização e produção de conhecimentos aprendidos e permanentemente reelaborados. (Grifo no original).

A **extensão** tem como princípio educativo à concepção de uma sociedade com maior justiça social, o que pressupõe melhor qualidade de vida por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade, que apresenta de modo multifacetado, plural e complexo. Com isso, a extensão compreende o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural. (Grifo no original).

Dessa forma, o curso de Pedagogia da UERR (PPC 2008) se estrutura em práticas pedagógicas que favorecem o entendimento do contexto histórico, social e cultural em que a educação e a sociedade estão inseridos.

1.4.1.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo

A Universidade Estadual de Roraima – UERR criou o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo, em 2010, o qual é ofertado nas zonas rurais do Estado de Roraima.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação do Campo da UERR - PPC (2010, p.1):

Educação no Campo pode ser caracterizada como um movimento, que é constituído pelos sujeitos que vivem numa realidade camponesa, vinculada ao processo de vida no campo com pressupostos educacionais, relacionando o campo como um lugar de vida, não meramente pedagógico.

Nesse sentido, a referida licenciatura visa formar pedagogos com a visão da realidade e peculiaridades do campo, relacionando assim, a teoria com a prática vivenciada no cotidiano do camponês.

Nessa perspectiva, a licenciatura do campo torna-se inclusiva, já que proporciona ao morador do campo uma educação que valoriza e busca atender as suas necessidades educacionais, com o propósito de evitar a migração do campo (PPC, 2010).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo, de acordo com o PPC (2010, p.4-5):

Visa também atender a legislação em vigor: o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, o Parecer CNE/CP Nº1/2006 que regulamenta dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância¹⁷ nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), o Parecer CNE/CP Nº 5/2005-02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia; a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; o Parecer CNE/CP Nº 3/2006 que trata do Reexame do Parecer CNE/CP Nº 5/2005-02, que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; a Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura; o Parecer CNE/CP Nº 3/2007 que consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP Nº 5/2005 e Nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP Nº 1/2006; o Parecer CNE/CES Nº 109/2002 que responde consulta sobre a aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores.

Nesse contexto, observamos que a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo da UERR, visa formar um educador para atuar na área rural, o qual seja capaz pensar, planejar e decidir o atendimento escolar de acordo com a realidade própria das pessoas que vivem no campo.

Consoante o Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo (2010, p.8), o presente curso tem como concepção de docência:

¹⁷ Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com Ênfase na Educação do Campo, será desenvolvido por meio da Pedagogia da Alternância, no entanto, embora o projeto declare o curso não se utiliza dessa concepção, desenvolvendo-se de forma modular às sextas-feiras e aos sábados.

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permitam a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional vivida no campo;
- Unidade entre teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa;
- A participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional como instrumento de luta pela qualidade de projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, ou seja, uma gestão democrática, participativa e suas especificidades do campo;
- Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente inserida na educação do campo;
- Incorporação da concepção de formação continuada;
- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão e sua íntima relação com a educação do campo.

Assim, o graduando durante sua formação desenvolverá atividades que vão abranger conhecimentos teóricos e práticos, bem como a realização de trabalhos pedagógicos nos espaços escolares e não-escolares, voltados para a educação do campo, com a finalidade de formar profissionais que sejam aptos a identificar as peculiaridades e singularidades das populações rurais (PPC, 2010).

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo, em consonância com o PPC (2010, p.9) deve obedecer:

Ao Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade; permitindo a formação de professores que atendam às áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, possibilitando ao professor que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo, a consonância com a realidade social e cultural específica das populações rurais a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular.

Desse modo, verificamos que para a implantação de uma educação do campo diferenciada daquela oferecida aos alunos que moram nas zonas urbanas é necessária a formação de professores que estejam ligados a realidade social das populações rurais. Nesse sentido é que os graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo da UERR tem sua base de formação, já que trabalham com métodos pedagógicos que estão interligados com as necessidades da vida dos camponeses.

Quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso de Pedagogia com ênfase na Educação do Campo, conforme o PPC (2010, p. 11/12), temos:

- Compreensão ampla e consistente do fenômeno da Pedagogia com ênfase na Educação do Campo e da prática educativa que ocorre em diferentes âmbitos e especialidades;
 - Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto sociocultural do campo;
 - Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
 - Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas rurais e de sua função na produção do conhecimento;
 - Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções socioculturais existentes nas comunidades rurais.
- Capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que constituem a Educação no Campo;
- Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
 - Capacidade para atuar com jovens e adultos em seu processo de escolarização;
 - Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
 - Capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
 - Capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
 - Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas com ênfase na Educação do Campo;
 - Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
 - Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
 - Elaboração do projeto pedagógico, sistematizando as atividades de ensino e gestão, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

Nesse contexto, o objetivo geral da presente licenciatura é formar pedagogos por meio de uma proposta pedagógica, na qual habilite os futuros professores a desenvolverem as atividades de magistério, voltadas para a realidade do Campo, na “Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na Educação do Campo [...]”. PPC (2010, p.12).

Com relação aos objetivos específicos, em consonância com o PPC (2010, p.12/13):

- Desenvolver atividades docentes que compreendam participação na organização e gestão de sistemas e instituições escolares e não-escolares,

englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;

- Propiciar a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

- Proporcionar abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das escolas.

- Construir a identidade da escola do campo através de sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes.

De acordo com o PPC (2010, p.15), são áreas de atuação profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação do Campo:

- Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diversas modalidades, tais como escolarização de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena, Educação do Campo;

- Gestão educacional entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais;

- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;

- Atuação docente em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos.

Assim sendo, a formação em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo tem como base fundamental a docência, a pesquisa e a extensão, as quais são indissociáveis. De acordo com PPC (2010, p.16):

A **docência** confere identidade do Pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social. Para tanto, considera-se os diferentes âmbitos e especialidades da prática educativa; o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto; a identificação de problemas educativos e a proposição de alternativas criativas e viáveis às questões da qualidade do ensino, assim como respostas que visem superar a exclusão social. (Grifo no original).

A **pesquisa**, como princípio educativo, trata de questões que emergem da vivência e da reflexão, configurando-se como um exercício de organização e produção de conhecimentos aprendidos e permanentemente reelaborados. (Grifo no original).

A **extensão** tem como princípio educativo a concepção de uma sociedade com maior justiça social, o que pressupõe melhor qualidade de vida por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade, que se apresenta de modo multifacetado, plural e complexo. Com isso, a extensão compreende o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural. (Grifo no original).

Logo, o ensino, a pesquisa e a extensão possuem a finalidade de formar profissionais capacitados a atuarem como agentes de transformação da realidade social das escolas do campo.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo, de acordo com o Projeto Pedagógico (2010, p.19), à carga horária, 3.172 horas, divididas da seguinte maneira:

2.880 horas dedicadas às atividades formativas como assistência as aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas e atividades de extensão, consultas às bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;
300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas classes multisseriadas e gestão em espaços escolares e não escolares;
100 horas dedicadas às atividades complementares, em áreas específicas de interesse do curso.

Dessa forma, a Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo, oferecido pela Universidade Estadual de Roraima – UERR – visa valorizar, atender, bem como proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva, que respeite as características e peculiaridades dos povos que vivem no Campo.

1.4.1.3 Curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) criou o Curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena, por meio do Parecer nº. 022/2010 de 01/09/2010 publicado no Diário Oficial do Estado nº. 1382 de 10/09/2010, autorizado pela Resolução nº. 024 de 13/09/2010 com DOE nº. 1383 de 13/09/2010.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena é ofertado no campus de Pacaraima da UERR, localizado no município de Pacaraima, na qual está situado a Terra Indígena São Marcos e Raposa Serra do Sol.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena - PPC (2010), em virtude dessa região possuir dezenas de comunidades indígenas, como por exemplo: Macuxi, Taurepang, Ingaricó,

Wapixana, a UERR constatou que no campus de Pacaraima era necessário um curso em Pedagogia que formasse profissionais adequados a atender as necessidades específicas locais, considerando o ambiente social e cultural em que os povos indígenas estão inseridos.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena (2010, p.4):

De acordo com a resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, o pedagogo deve, entre outras coisas, “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais [...]” (Art. 4º, Parágrafo único, item IX). Em relação a esse primeiro tópico, vale destacar que tanto a Raposa Serra do Sol quanto a Terra Indígena São Marcos, foram eleitos como Território da Cidadania. Infelizmente esse não é um título a se comemorar. Pertencem aos chamados Territórios da Cidadania somente aqueles municípios ou regiões que apresentam situações de risco social, com IDH muito baixo. Esse é o caso das terras indígenas mencionadas. Além disso, essas comunidades têm sofrido forte contato com o mundo globalizado, sem um trabalho de valorização da cultura tradicional. Consequência disso é que há nesses Territórios da Cidadania forte questionamento a respeito da identidade indígena. **Nesse sentido, um curso de pedagogia voltado para a região local deve atender às necessidades específicas dessas comunidades em situação de risco. (Grifo nosso).**

Nesse sentido, o PPC (2010), com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia menciona de forma específica como devem atuar os professores nas escolas indígenas:

§ 1º No caso de professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada à particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I – promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- II – atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. (Art. 5º).

De acordo com o PPC (2010) para que haja uma atuação efetiva dos professores nas escolas indígenas, é necessário que sua formação seja específica e consolidada, levando em consideração as particularidades das comunidades indígenas. Dessa forma, na formação do pedagogo faz-se necessário a criação de uma grade curricular que atente para essas peculiaridades das Terras Indígenas.

O PPC (2010) destaca a Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 559, de 16 de abril de 1991, a qual de acordo com em seu artigo 1º deve-se:

Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Assim, a criação do curso diferenciado de Pedagogia em Pacaraima pela UERR, busca atender justamente o que exige a referida Portaria. Nesse sentido, outro destaque da mencionada Portaria Interministerial encontramos no artigo 3º, o qual exige que o ensino da língua materna indígena seja lecionado em concomitância com a língua oficial do país.

Em consonância com o citado artigo a Universidade Estadual de Roraima, proporciona no Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena, de acordo com o PPC (2010, p.5):

O curso que a UERR agora apresenta privilegia em sua grade curricular o **ensino de língua materna**. A língua Macuxi foi eleita nesse por ser a língua predominante na região. Por exemplo, na Região do Alto São Marcos, das dezessete comunidades existentes, 13 são Macuxi. Em relação à necessidade do ensino da língua materna, a Resolução CNE/CEB nº 003, de novembro de 1999, no seu artigo II, destaca que constitui elementos básicos para o funcionamento da escola indígena “o ensino ministrado das línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.”

Assim sendo, consoante ao PPC (2010, p.6) o Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena, tem como concepção de docência:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permitam a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de proceder à análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional roraimense;
- Compreensão de que qualquer povo, ao longo de sua história elabora modos próprios de produzir, armazenar, transmitir, seus conhecimentos, concepções e valores sobre o mundo, o homem, o sobrenatural e as relações com a natureza.
- Compreensão de que a escola é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos das diversas culturas existentes (e a cultura indígena é uma delas) deve se articular, para permitir a troca recíproca de experiência e saberes tradicionalmente acumulados e efetivados em sala de aula de forma bilíngue ou multilíngue.
- Unidade entre teoria e prática que resgate a práxis da ação educativa;

- A participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional como instrumento de luta pela qualidade de projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, ou seja, uma gestão democrática e participativa que tenha em conta a diversidade das culturas e povos;
- Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente;
- Incorporação da concepção de formação continuada;
- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A formação do licenciado em Pedagogia com ênfase em Educação Indígena, assim, como nas demais licenciaturas da UERR, ocorrem tanto nos espaços escolares e não-escolares, com a finalidade de proporcionar uma educação de qualidade com profissionais valorizados e qualificados.

De acordo com o PPC (2010, p.9) o curso de Pedagogia com ênfase em Educação Indígena, deve desenvolver várias competências e habilidades ao longo da formação do educador, entre elas destacamos:

- Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dão em diferentes âmbitos e especialidades multiculturais;
- Capacidade de promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena;
- Promover o ensino-aprendizado das línguas indígenas como forma objetiva de garantir a permanência e valorização cultural dos mesmos;
- Capacidade de atuar como agentes interculturais, com vista à valorização e o estudo de temas educacionais indígenas;
- Capacidade para atuar com povos indígenas em seu processo de escolarização respeitando sua especificidade cultural;
- Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- Capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- Capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que constituem;
- Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- Capacidade para atuar com jovens e adultos em seu processo de escolarização;
- Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

Já o objetivo geral do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Indígena da Universidade Estadual de Roraima é a formação de um profissional capacitado a exercer o magistério com uma perspectiva crítico-humanística, para atuar na “Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, com ênfase em Educação Indígena”. PPC (2010, p.10).

Com relação aos objetivos específicos, o PPC (2010, p.10) enumera os seguintes:

- Oferecer fundamentos teóricos - práticos e metodológicos, através de práticas educativas e transformadoras das realidades socioculturais;
- Proporcionar aquisição de saberes, práticas e conhecimentos fundamentais à promoção da aprendizagem; em contexto indígena e não-indígena.
- Analisar o contexto socioeducativo da educação objetivando contribuir com a educação no Estado de Roraima;
- Formar professores e professoras pesquisadoras para atuarem na educação indígena no estado de Roraima.

No que diz respeito ao perfil do profissional egresso do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Indígena, destacamos que é um profissional que deve ajudar o aluno no processo de aprendizagem a pensar, a desenvolver o senso crítico, a compreender a realidade em que está inserido, bem como o incentivá-lo para construção de futuro melhor.

Assim, o PPC (2010, p.12) enumera os seguintes princípios básicos como referência para formação do egresso do Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena:

- A escola como espaço privilegiado, mas não o único, de produção, socialização, difusão democratização de conhecimentos e saberes historicamente construídos;
- Os múltiplos processos educativos ocorrem de forma difusa uma vez que são produzidos na efervescência das culturas e na inter-relação das mesmas;
- A educação se produz na diversidade e em múltiplos lugares não sendo a escola o único local com privilégios de promover a educação;
- Conhecer a diversidade multicultural e as diferentes realidades sócio-históricas dos sujeitos em processo de escolarização é elemento crucial para o bom desempenho do papel de educador;
- O trabalho por sua relevância ontológica ultrapassa o reducionismo da mercadoria, advogada pelo mundo capitalista, constituindo uma dimensão formativa dos sujeitos;
- Assumir a cotidianidade dos diferentes sujeitos como dimensões capazes de superar o ensino enciclopédico vazio que negligência a historicidade e identidade dos saberes locais.

Nesse sentido, de acordo com o PPC (2010, p.12/13) o Pedagogo com Ênfase em Educação Indígena está apto para atuar nas áreas:

- Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, incluindo escolarização de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada, etc.) destaca-se que a atuação do pedagogo em nível superior - Normal Superior e Licenciaturas, supõe a necessária qualificação profissional em nível de pós-graduação;
- Gestão, Supervisão e Orientação educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos;
- Elaboração, gestão e avaliação de projetos e ações educativas que exijam conhecimento especializado do campo pedagógico e educacional;
- Elaboração de Políticas Públicas e ações socioeducativas específicas ou generalistas no âmbito de ações governamentais e privadas.

Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena possui três pilares basilares em sua prática docente: docência, pesquisa e extensão. São elementos que ligam a comunidade acadêmica e comunidade em geral. Consoante o PPC (2010, p.14):

Tomando em conta essas três dimensões inseparáveis da vida acadêmica (docência, pesquisa, extensão), os sujeitos submetidos à proposta pedagógica que trata de um Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena deverão ter uma prática que não se distinguirá apenas no que tange a sua posição em relação aos conteúdos, mas, fundamentalmente, na forma como estes conhecimentos são produzidos e a relação que estabelecem com a dinâmica e complexidade peculiar das culturas em que estes são produzidos.

Este curso possui uma carga/horária de 3.532 horas, com a seguinte distribuição:

3.132 horas dedicadas às atividades formativas como assistência as aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas e atividades de extensão, consultas às bibliotecas e centros de

documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;

300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Formação Continuada do Professor através da transformação da Prática Pedagógica;

100 horas dedicadas às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio de iniciação científica, da extensão e da monitoria. PPC (2010, p.16).

Diante do exposto, verificamos que o curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Indígena da UERR, é inovador e desafiador, pois busca formar profissionais num contexto de valorização dos povos indígenas que vivem nas Terras Indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol, situadas no Município de Pacaraima, com o intuito de preservar a língua, as diversidades culturais e sociais desses povos.

1.4.2 Formação de Professores do Campo no Contexto Educacional da Universidade Federal de Roraima

A formação de professores do campo no âmbito da Universidade Federal de Roraima (UFRR) é promovida por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), aprovado pela Resolução nº 008/2010-CEPE/UFRR, de 19/04/2010 e Resolução nº 07/2010-CUNI/UFRR, de 20/05/2010, com recursos provenientes do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo visa à formação de professores nas habilitações em Ciências Humanas ou Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR têm contribuído para o fortalecimento da formação de profissionais qualificados para atuarem na educação nos municípios de Roraima, considerando que este público advém dessas localidades. Sob esse enfoque, Rocha *et.al* (2017, p. 55-56) enfatiza que

[...] os alunos do LEDUCARR, provenientes de todos os municípios do interior de Roraima, precisam ser reconhecidos como alunos da universidade, como o são aqueles dos demais cursos. Sem que isso inviabilize o reconhecimento de suas especificidades. A exigência de cumprimento do calendário regular o comparecimento diário às aulas durante meses inviabilizariam a permanência desses alunos trabalhadores do campo, pois demandariam o abandono das atividades produtivas. Significaria a saída do campo, contrariando a reivindicação apresentada

como epígrafe. Cabe lembrar que é um curso pensado para atender a população que vive no campo e que diversas vezes tem seu direito à educação usurpada. Em repúdio a qualquer manifestação de discriminação é que a alternância labora como um dos grandes pilares nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O acesso ao Ensino Superior é uma luta das populações camponesas em conjunto com os movimentos sociais do campo que buscam garantir a igualdade de condições para uma educação que seja do campo, visando à democratização do conhecimento no que tange a um projeto educacional que contemple a especificidade a partir do sujeito do campo.

Nessa perspectiva, o LEDUCARR é pensado com base nos pilares da Pedagogia da Alternância e desenvolve suas atividades acadêmicas com a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos através dos momentos de Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No Projeto-Político-Pedagógico, consta que:

A proposta pedagógica do curso é fundamentada na Pedagogia da Alternância e tem como princípio possibilitar o acesso ao Ensino Superior às populações do campo em regime de alternância entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O Tempo Universidade (TU) os discentes necessitam sair de sua comunidade para o campus, enquanto que, no Tempo Comunidade (TC) os docentes deslocam-se para as comunidades (BRASIL, 2011, p. 20-21).

Em suma, a proposta da Alternância contempla um projeto diferenciado de educação superior ao proporcionar uma formação na qual se respeita as várias interfaces nos ambientes acadêmicos e comunitários, pois não desvincula os discentes do campo e reconhece a relevância de um projeto de formação para que se fortaleça a identidade dessas populações que vivem no e do campo. Como afirma Rocha *et.al* (2017, p. 60-61):

Um currículo organizado metodologicamente pela Alternância, com previsão de Tempo Universidade e Tempo Comunidade, possibilita o diálogo necessário entre saberes acadêmicos e saberes oriundos das tradições culturais e das experiências de vida dos alunos, possibilitando a articulação entre teoria e prática. Para tanto, existe no PPC a previsão de planejamento integrado para execução das atividades a serem desenvolvidas tanto no Tempo Universidade (TU) como no Tempo Comunidade (TC).

A Alternância contribui para que os discentes desenvolvam e mantenham os saberes das comunidades, o que possibilita a efetivação de uma proposta

pedagógica a partir de aspectos socioculturais do campo. Desse modo, Santos (2017, p.32) destaca:

A licenciatura do campo precisa avançar no quesito interação entre os saberes dos estudantes e de suas comunidades com o conhecimento científico acadêmico, no processo de formação. Para tanto, o contato do educando com as questões de seu contexto é imprescindível, sob pena de truncar um dos principais meios de libertação, que é a produção de um conhecimento vinculado à dinâmica da vida, de tal modo que os sujeitos se percebam parte de uma totalidade que se apresenta diante da urgência da transformação, mediante a percepção das mais diferentes contradições.

Sendo assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo colabora na articulação de diferentes saberes científicos e saberes dos povos camponeses por meio de uma formação científica e pela troca de experiências para a problematização de uma educação comprometida com a formação de cidadãos que desenvolvam um olhar crítico e reflexivo a respeito dos aspectos políticos e ideológicos acerca da realidade social do campo. Santos (2017, p. 34) argumenta que “[...] os educandos em questão são sujeitos que vivem um processo histórico de exclusão, diante da disputa e da expansão do território capitalista no contexto agrário brasileiro”.

Deste modo, a efetivação de uma Educação do Campo, adentra os espaços de discussões no âmbito das universidades públicas visando a formação de professores do campo, que se apropriem dos conhecimentos científicos e que atuem de forma consciente para a emancipação dos sujeitos camponeses, que compreendam a realidade do campo. Como afirma Souza *et.al* (2017, p.118)

[...] os sujeitos sociais que lutam pela construção do paradigma da Educação do campo têm se desafiado a consolidar uma educação do campo coletivamente com os sujeitos do campo. Educação que tenha, nos princípios curriculares e pedagógicos, a garantia de refletir e incluir nas relações sociais, raciais e culturais dos sujeitos do campo o direito de ter acesso a conhecimentos como selecionados pela cultura hegemônica. Entretanto, que não se evidencie diante dos outros conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência e resistência da população do meio rural.

Nesse aspecto, as populações camponesas almejam a consolidação de um modelo de Educação do Campo que observe as peculiaridades e a preservação da cultura do campo e que garanta o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e para que possam assim ter respeitados seus direitos, bem como reconhecidas e preservadas as identidades dos povos do campo.

Dessa forma, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, desenvolve um projeto de formação de professores comprometido com a melhoria da Educação do Campo em Roraima, por meio de práticas teórico-metodológicas, realizadas no Tempo Universidade e Tempo Comunidade que são essenciais na formação de educandos que compreendam as relações políticas e ideológicas que se estabelecem no meio social, e que contribuam para a formação crítica dos sujeitos do campo.

2 REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo discutiremos a identidade enquanto processo de construção social, considerando que nos últimos anos tem se intensificado as pesquisas a respeito da formação de professores, que reconhece a valorização dos saberes como uma das dimensões que forma o “ser professor” entrelaçando as múltiplas expressões da identidade do docente que são constituídas no dia a dia, seja no ambiente, pessoal, social e profissional. Dessa forma, a profissão docente perpassa pela constituição da identidade que abrange diferentes aspectos da prática e dos saberes que são apropriados ao longo da profissão, em um contexto social, que se caracteriza com uma identidade sempre inacabada. Fundamentamos este capítulo na literatura acadêmica, dos autores: Hall (2005), Cuche (1999), Silva (2000), Freitas (2003), Maher (1998), Pimenta (1997; 2012), Piconez (1991), Tardif (2014), Nóvoa (1992); dentre outros,

2.1 CONCEITOS DE IDENTIDADE

Na atualidade, a profissão docente constitui-se em múltiplas nuances, das demandas profissionais que exigem uma constante atualização e flexibilização para a inserção e domínio das novas demandas sociais. O trabalho docente emerge por meio da produção e apropriação dos conhecimentos sistematizados, da cultura, dentre os mais diversos saberes da humanidade, que é imprescindível para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, de modo, a desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, a identidade docente se constitui de forma complexa, em um processo dinâmico, composto muitas vezes de diferentes situações conflitantes. Conforme Hall (2005) o conceito de identidade é bastante complexo. Cuche (1999, p.196) argumenta que:

A identidade é tão difícil de se delimitar e de se definir, precisamente em razão de seu caráter multidimensional e dinâmico. É isto que lhe confere sua complexidade mas também o que lhe dá sua flexibilidade. A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até as manipulações.

O autor destaca que, a constituição da identidade se caracteriza pelas socializações nos contextos sociais, tornando-se difícil sua delimitação, devido estar em constante processo de transformação. Desse modo, as relações desenvolvidas no ambiente educacional são balizadoras para a constituição da identidade docente, pois no contexto escolar o meio social possibilita ao professor estabelecer uma relação indissociável entre a relação teoria e prática, ao desenvolver suas atividades de forma articulada com os saberes sistematizados e a realidade vivenciada.

Cuche (1999) explica que a identidade é formada por meio da interação entre o indivíduo e seu ambiente, o qual pode ser próximo ou distante. Observa ainda que as identidades dos indivíduos podem variar de acordo com a idade, classe social, nação, etc. Nessa perspectiva, o professor não constitui sua identidade de forma instantânea, em determinado período de tempo, mas a constrói em diferentes ambientes, seja influenciada por aspectos sociais, econômicos e políticos.

É neste sentido que o professor está em constante transformação, assim, o processo que influencia sua identidade não se dá de forma instantânea, mas se constrói e reconstrói a todo o momento. Segundo Nóvoa (1992), a identidade não pode ser considerada um produto acabado. Tendo em vista, que a identidade se dá por meio das interações nas trocas de conhecimentos e experiências, que influenciam a maneira de atuação do docente.

Deste modo, a constituição da identidade docente, se configura nas múltiplas relações do dia a dia, sejam nos aspectos teóricos, práticos, igualmente, na construção dos diversos saberes do cotidiano. Segundo Grillo *et.al* (2008):

A identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Dele fazem parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições (GRILLO *et.al*, 2008, p.1).

Destarte, que os professores estabelecem relações ao longo do processo de formação pessoal e profissional, com os diferentes grupos de sujeitos, familiar, acadêmicos e profissional, que são determinantes na formação da identidade docente. Para Hall (2005, p.13) “A identidade plenamente unificada, completa,

segura e coerente é uma fantasia”. Nesse aspecto, a identidade se constitui nas interações estabelecidas no meio social, na qual o professor consegue estabelecer diferentes relações com os indivíduos, em um movimento de reconhecimento de si e do outro.

Nóvoa (1992), tratando do conceito de identidade que abrange os aspetos da vida pessoal e profissional, que estão em constante transformação, explora o conceito de identidade evidenciando que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Este conceito possibilita pensar a identidade, enquanto dimensão construída pelas inter-relações da vida pessoal e profissional, que refletem diretamente nos saberes trabalhados no cotidiano da prática docente no ambiente escolar, não sendo a identidade algo rígido e inflexível, mas que ocorre no processo de formação do “Ser Professor”.

Como observa Cuche (1999, p.100), “Logo, a identidade não é absoluta, mas relativa”. Nesse contexto, o autor ressalta que a identidade é elemento que caracteriza o sujeito, que pode modificar e (re) construí-la. Dubar (2005) complementa ao dizer que todas as identidades são relativas à época histórica e ao contexto social em que está inserida. O autor enfatiza que a identidade é uma construção social, relativa ao processo de interações entre os indivíduos relativas a terminada época.

Nesse sentido, Stuart Hall (2005, p. 13), destaca que:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existe na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo” sempre “sendo formada”.

Por conseguinte, a identidade está em processo constante, no qual o professor pode assumir diferentes identidades fruto de suas relações sociais, profissionais, bem como influenciada pelos contextos políticos e econômicos.

A respeito do tema identidade, Silva (2000, p. 96-97) sustenta que a identidade:

Não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Partindo dessa permissa, a identidade docente é heterogênea, sendo um processo em movimento, construído socialmente, com relação direta com os processos históricos e culturais, sempre inacabado cheios de significados construídos durante a formação e atuação docente.

Segundo os autores, Pimenta (2012) e Libâneo (2004) o docente constrói sua identidade em um processo complexo e contínuo ao longo da vida, estabelecendo relações com os diferentes sujeitos, cuja experiência é um importante fator para as soluções de conflitos, que possam surgir no ambiente escolar. Nessa perspectiva, inferimos que a identidade docente é um processo de construção histórico ao decorrer da vida pessoal e profissional, a qual, o sujeito percebe-se enquanto professor reflete sobre sua prática e atribui significado a atividade profissional.

Pimenta (2012), ainda entende que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2012, p. 20).

Nesse processo, o professor constrói sua identidade por meio dos significados sociais, bem como da ressignificação da atividade teórica e prática no contexto histórico-social a qual está inserido. O que vai definir a identidade do indivíduo são os sistemas culturais no qual ele é inserido ou que o rodeiam, sendo assim Maher (1998, p. 117) explica que a identidade é um “construto sócio histórico

por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação”.

Vieira (1999, p. 40), considera que a identidade está em “[...] constante reestruturação – constante metamorfose”. Assim, a identidade é um processo dinâmico, complexo, dialético, flexível e em permanente construção. Tendo em vista, que a constituição da identidade, se dá nos significados implicados pelo docente interligado à própria prática pedagógica, assim como, de suas experiências de vida, com o propósito de dar um sentido de si próprio.

Diante disso, a identidade é algo flexível, não estanque ou fixa, bem como se apresenta de acordo com as relações e vivências sociais que os indivíduos mantêm uns com os outros, assim como pelo papel que exerce socialmente, é por isso que para Nóvoa (1992), o professor não se constrói unicamente pela unificação dos conhecimentos nos cursos de formação, dos conhecimentos historicamente acumulados, bem como das metodologias de ensino, e sim, por meio da ação reflexiva sobre suas práticas, que envolve a (re) construção permanente da identidade docente.

Deste modo, verificamos que a identidade não é algo formado, pronto, acabado que nasce com o sujeito, pelo contrário, é um processo de desenvolvimento ao longo vida da pessoa. Nessa perspectiva Gentil (2005, p. 58-59) acrescenta que:

[...] As identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente em suas experiências individuais, elas são processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto em relações e interações entre as pessoas durante toda a vida. [...] Formam-se a partir de histórias partilhadas, compõem-se de valores, de aspectos afetivos, históricos e sociais, elementos que distinguem uma pessoa ou grupo de outras/os e permitem seu reconhecimento. São fruto de interações, de processos dialógicos e têm caráter semiótico.

Durante muito tempo acreditou-se que a identidade do homem era inata, ou seja, que nascia com o indivíduo. Dessa forma, as identidades eram consideradas rígidas, duráveis, no entanto, verificou-se que a identidade é algo flexível, dinâmico, inacabado, que está em constante construção. Acerca deste assunto, Gatti (1996) destaca que, o processo de formação docente é uma dimensão essencial para a constituição da identidade do professor, considerando que a identidade está sempre

em formação, sendo fator determinante no modo de ser de atuar do profissional docente.

Nóvoa (1992) considera que a identidade não ocorre de forma instantânea, tendo em vista que sua construção se vincula ao processo de atuação profissional, assim como, pelos diferentes diálogos e troca de experiências estabelecidas no ambiente sociocultural. Necessitamos desse modo, refletir que a identidade se constrói ao longo da vida, nas suas diferentes etapas de formação: convívio familiar, formação acadêmica e profissional, construída pelas interações, experiências e representações sociais.

Por essa razão, Hall (2005) considera as identidades fixas, rígidas e duráveis, velhas identidades. Hall (2005, p.7) comenta que: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Nessa perspectiva, não podemos pensar em identidade una, fixa, e sim, que o sujeito estabelece relações sociais e culturais, em um processo contínuo de transformação da identidade.

Hall (2005) destaca que a identidade não se constitui em processo imutável, bem como, externo que possa ser adquirido. Nessa perspectiva, Tardif (2014) assegura que o docente constrói sua identidade por meio do processo histórico e cultural a qual está inserido. A constituição da identidade docente decorre de um processo dinâmico, diretamente ligado ao contexto social e histórico. Dessa forma, a constituição da identidade docente está interligada as dimensões pessoais e profissionais do trabalho do professor. Logo, o processo de formação docente influencia diretamente na constituição da identidade professor.

Assim, é necessário compreendermos a maneira de constituição do ser professor, do agir e pensar característicos da atividade profissional. Benites *et.al* (2014, p. 227), ao refletir sobre a identidade docente, explica que:

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente.

Portanto, a identidade docente se constitui em um processo social, cuja perspectiva visa um movimento contínuo de reconstrução da própria prática pela

dialética, na qual o professor desenvolve suas atividades a partir da ação-reflexão-ação sobre sua realidade.

No cenário atual, tem se destacado o discurso sobre a crise da identidade, que é reflexo dos intensos processos de transformação aos quais passa a sociedade, e que modifica nossa maneira de nos percebermos enquanto sujeito. Nessa perspectiva Lopes (2002, p. 42) entende que:

[...] as crises das sociedades contemporâneas são, sobretudo, a crise das identidades colectivas tradicionais. Mas porque a identidade individual (a coerência entre mim e o mundo – dos outros ou dos objetos) depende sempre da partilha, ainda que implícita, por mim e pelos outros, de um sistema de interpretação e de acção concordante, a crise das identidades coletivas é também a crise das identidades individuais: é este “o estado a que chegamos”.

Na educação brasileira essa crise se apresenta aos docentes pelo baixo incentivo a qualificação, má remuneração, precarização das escolas, falta de material de didático e pedagógico, bem como em muitos casos desrespeito e violências contra os professores, e sobretudo a não efetivação de políticas públicas que garantam a efetivação de uma educação de qualidade a todos. Nessa perspectiva Pimenta (2012, p. 15) apresenta os seguintes questionamentos a respeito da desvalorização dos professores:

Para quê professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas que também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E então, para quê formar professores?

A autora expõe indagações importantes sobre a necessidade de se repensar a formação de professores, tendo em vista, que a atividade docente deve partir do trabalho de emancipação da sociedade, através de uma escola que atenda às reais necessidades formativas dos discentes, operando no sentido de compreensão das ideologias impostas pela classe social dominante.

Dessa forma, verificamos que a identidade não é algo estagnado, fixo, homogêneo, no entanto, vimos que ela é iminentemente social, não nasce com o sujeito e que é adquirida ao longo do tempo, está em constante transição e em permanente construção, isso ocorre em decorrência das relações sociais que a cercam, assim como do tempo e do espaço em que vivem. Outrossim, a constituição

da identidade do professor perpassa pelo apropriação dos saberes e prática referente ao trabalho docente, que abrange o reconhecimento de si como professor.

2.2 SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Esta seção tem como objetivo apresentar discussões que nos ajude a pensar a respeito do saberes que constitui a identidade do trabalho docente, os quais são utilizados para mediar as situações do dia a dia no contexto escolar do campo. A saber: saberes docente, saberes pedagógicos, saberes da experiência, saberes do conteúdo específico, saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos do conteúdo, considerando que a atividade docente mobilizam um amplo conjunto de saberes que corrobora para o desenvolvimento da identidade do professor, indispensáveis no exercido da prática docente. Conforme o estudo bibliográfico deste tema realizado por autores da atualidade, tais como: Piconez (1991), Pimenta (1996; 2012), Tardif (2000; 2014), Nóvoa (1992), dentre outros.

2.2.1 Saberes Docentes

Os estudos sobre os saberes nos últimos anos têm se intensificado no campo acadêmico nacional e internacional. Essas pesquisas apresentam uma produção bibliográfica importante para se discutir a formação de professores, sobretudo, a respeito dos saberes que envolvem a atividade docente.

Desse modo, as pesquisas no campo dos saberes docentes, começaram a ser difundidas a partir do trabalho acadêmico de Lee Shulman, na década de 1980, nos Estados Unidos (EUA). Em âmbito nacional, os estudos a respeito dessa temática, se iniciaram em meados da década de 1990, com pesquisas no cenário da formação de professores e a respeito dos saberes que constituem a atividade docentes.

Conforme Tardif (2014), as pesquisas a respeito dos saberes que compõem a formação são necessárias considerando a complexidade do exercício da atividade profissional docente no ambiente do sistema educacional.

Nessa conjuntura, o trabalho realizado pelos docentes no ambiente escolar é fundamental, tendo em vista, que estes profissionais são os mediadores da sistematização e produção dos conhecimentos historicamente produzidos, e da

cultura, visando garantir a formação de cidadãos críticos que possam contribuir para e uma sociedade mais igualitária. Nessa perspectiva o trabalho docente se apresenta como de grande relevância social. Frente a isto, o trabalho do professor perpassa pelo processo que envolve um conjunto de saberes que são advindos de diferentes contextos sociais.

Ao mesmo tempo, Ghedin (2009) sintetiza o conceito de saber necessário ao debate de formação de professores na contemporaneidade, tendo em vista que os saberes são elementos que constituem o ser professor. O autor destaca:

O conceito de saber é um conceito fundamental para caracterizar a formação do professor enquanto um sujeito profissional embora haja também um conjunto de problemas postos neste próprio conceito de saber e de profissionalidade porque a tendência é ligar a profissionalidade exclusivamente a uma prática, portanto, a uma ação prática sem considerar quais são os fundamentos que iluminam, que inspiram e que direcionam esta prática. Só sabemos para onde ir ou para onde vamos quando temos consciência das ideias e das teorias que fundamentam as nossas ações (GHEDIN 2009, p.6).

Observa-se que o autor se refere aos saberes docentes indispensáveis ao desenvolvimento da atividade profissional, considerando que o professor deve dominar um conjunto de saberes que serão sustentáculos para o exercício de qualidade ao longo do processo educacional. Nesse sentido, os professores gradativamente constroem seus saberes, que são apropriados a partir das interações em diferentes contextos sociais, bem como nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Segundo Reis Júnior (2008), a relevância da temática sobre saberes docentes contribui com os estudos sobre a formação docente, com destaque para valorização desses profissionais. Em vista disso, deve-se repensar a formação de professores, a partir de reflexões sobre os saberes docentes que demandam a atividade docente, como estratégias para a formação de professores, numa perspectiva dialética, cuja compreensão e discussão visam a valorização e o reconhecimento da identidade docente.

É importante observar que os estudos sobre a identidade docente anunciam novos caminhos para a formação docente, ou seja, é preciso fomentar discussões referentes aos aspectos que envolvem a identidade do professor, tendo como um de seus aspectos os saberes que caracterizam a atividades da docência (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1996).

Deste modo, o campo dos saberes docentes se apresentam de forma complexa, considerando as diversas tipologias utilizadas na classificação dos saberes. Por conseguinte, diferentes autores direcionam suas pesquisas no destaque de determinada característica da formação e dos saberes docentes necessários ao exercício da prática docente e da formação de professores.

De acordo com Mota (2008), o conceito de “conhecimento” e “saber”, não são sinônimos, considerando que respectivamente o conhecimento é a base da atividade cognitiva pela qual, o sujeito se apropria de um objeto, e o analisa na busca pela compreensão de suas causas, estruturas e relações. Diante disso, o saber se constrói no contexto, no qual se desenvolve o conhecimento vivenciado. Deste modo Mota (2005) defende que:

Saber é o movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas, transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o, traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias. (MOTA, 2005, p. 44).

Os docentes constroem os saberes na relação com os conhecimentos sistematizados e difundidos, no contexto que envolvem as dimensões de sua prática, afinal, os professores também produzem e são sujeitos do conhecimento, visto que, compartilham de um ambiente educacional dinâmico, que possibilita a troca constante de vivências e experiências profissionais.

Entretanto, outros pensadores consideram o conhecimento como sinônimos de saber, como por exemplo, Azzi (2012) que tratar o saber, enquanto fase pela qual o docente sistematiza o conhecimento, visando adequar as necessidades do dia a dia. Nesse sentido, o saber é produzido pelo docente, que conseqüentemente também elabora conhecimento.

Conforme Pimenta (2012) o saber é sinônimo de conhecimento, uma vez que, os docentes elaboram conhecimento a partir da prática na realidade da sala de aula, relacionando os conhecimentos da formação inicial e contínua, assim, o professor atua sobre sua própria realidade em processo permanente de formação.

Para Guarnieri (2005) o conceito de saber e conhecimento são necessários pois, no desenvolvimento do trabalho docente, este profissional, articula os diversos saberes, com sua formação teórica e prática, a medida que os saberes, se efetivam no processo de ensino e aprendizagem em sala aula, no cotidiano da prática

docente.

Franco (2008) ao tratar da relação sobre os saberes e sua relação com conhecimento afirma que:

[..] os saberes produzem conhecimentos, porque, prenes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática. Para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, como sujeito autônomo, consciente, criador, reflexivo e pesquisador (FRANCO, 2008, p. 119-120).

Deste ponto de vista, o conceito de saber na produção do conhecimento está diretamente ligado ao exercício de reflexão sobre a prática, carregada de intencionalidade, decorrente dos saberes docentes em diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, cabe destacar, que temos correntes teóricas, cujo pensamento trata do conhecimento e suas relações com os saberes docentes no desenvolvimento da relação teoria e prática. Desse modo, se destaca em âmbito internacional as pesquisas de Lee Shulman, que tratam de uma abordagem epistemológica dos conhecimentos necessários ao exercício da atividade docente.

Shulman (1986), em suas pesquisas destaca três categorias, que são base para a formação do conhecimento docente, sendo elas: conhecimento pedagógico do conteúdo, envolvem o processo de ensino e aprendizagem, necessário para o docente mobilizar o conjunto de conhecimentos sistematizados ao longo da história, bem como pelo desenvolvimento de estratégias metodológicas que atendam as especificidades de aprendizagem em sala de sala de aula; Temos ainda, o conhecimento do conteúdo, que se referem especificamente a área de formação acadêmica. Dessa forma, cada formação acadêmica possui um conjunto de conhecimentos científicos que são fundamentais na formação intelectual dos professores. E por fim, o conhecimento curricular, o trabalho com os conhecimentos essenciais a formação crítica dos alunos, assim, como a contextualização desse conhecimento à realidade dos discentes.

O trabalho de Shulman (1986), nos permite fazer um conexão aos estudos desenvolvidos por Tardif (2014), apesar deste autor não enfatizar o conceito de específico de conhecimento, articula discussões sobre os saberes docentes, se referindo ao termo conhecimento quando da referência ao trabalho da prática integrante dos diferentes saberes docentes em determinado contexto social, destaca

que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF 2014, P. 36).

Nessa premissa, a atividade docente não centrar-se na mecanização ou reprodução do conhecimento em sala de aula. Tendo em vista, que o trabalho docente pressupõe sempre novas formas de ensinar e aprender através de reflexões a respeito dos saberes teóricos e práticos da atividade docente.

Tardif (2014) ressalta, que nos saberes docentes, os saberes da formação profissional - saberes sistematizados pelas instituições de formação de professores, em que professores e ensino compõem objetos dos saberes da ciência humana, bem como das ciências da educação, cuja perspectiva do conhecimento visa transformar esses saberes em formação científica dos docentes, assim como articular a formação científica à prática docente, que se estabelece por meio da formação inicial ou contínua; os saberes curriculares – esses saberes correspondem aos conteúdos e métodos pelos quais as instituições formadoras selecionam e sistematizam, visando a formação teórica e prática dos saberes científicos; os saberes experienciais – saberes que os discentes nos cursos de formação já possuem, no desenvolvimento de sua prática profissional, são embasados nas experiências vividas e incorporadas também pelo trabalho individual e coletivo através das práticas pedagógicas cotidianas.

Em suma, podemos destacar que os diferentes saberes que articulam a formação docente, são plurais e heterogêneos e se constituem como fontes de saberes, sejam individuais ou coletivos, cujo processo envolve uma análise crítica, que contribuirá na formação científica e pedagógica do professor.

Tardif (2014, p. 63) apresenta em seu livro, Saberes docentes e formação profissional uma sistematização dos saberes docentes, através da identificação e classificação dos saberes específicos incorporados à prática profissional docente.

QUADRO 4 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de Integração no Trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Neste quadro o autor, apresenta os saberes que julga serem utilizados pelos professores em sua atividade profissional e que, dessa forma, influenciam na sua prática cotidiana. São destacados acima, os saberes que vinculam a atividade profissional docente, sendo assim, os saberes da formação profissional, bem como os saberes da experiência e pessoais.

Tardif (2014) refere-se ao caráter social dos saberes docentes, que são adquiridos a partir do contexto social do trabalho, ou seja, ao longo da socialização profissional da carreira docente sendo progressivamente interiorizada a prática do professor. Outrossim, os saberes são sociais, pois são compartilhados por um grupo de sujeitos pertencentes ao ambiente escolar. Com isso todo esse processo contribui para a formação da identidade docente.

O autor argumenta ainda, que os saberes docentes também possuem caráter social, haja vista que “[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. [...]” (TARDIF, 2014, p.64). Nessa perspectiva, os saberes docentes são socializados pelo grupo de

professores em diferentes momentos da formação e do trabalho pedagógico, cabendo assim, ao grupo, a sistematização e valorização social dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula.

Nóvoa (1992), ao discorrer sobre os saberes docentes característicos da profissão de professor, argumenta que são saberes variados, adquiridos através das experiências de formação, atividades desenvolvidas no exercício da docência, bem como das experiências pessoais do cotidiano. Nesse viés, os saberes que configuram a docência, fazem parte dos aspectos que influenciam a identidade docente, sendo construídos de forma dinâmica e com uma ligação direta ao contexto social no qual o professor está inserido.

Conforme Tardif (2014) os saberes adquiridos pelos docentes são utilizados em sua prática diária, pois os saberes dos professores devem ser classificados e legitimados com base na sua fonte de aquisição, assim como o modo de incorporação a prática docente.

Os saberes dos docentes que se constituem a partir da experiência, nos múltiplos contextos sociais, articulados com os demais saberes contribuem para o exercício da atividade da prática docente. “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49).

Desta forma, a identidade do professor se relaciona diretamente com os saberes docentes, sua experiência profissional, assim, como pessoais, uma vez que os saberes são produzidos e compartilhados no grupo, possibilitando a construção de novos saberes docentes.

2.2.2 Saberes Pedagógicos

Os saberes pedagógicos são constituídos por meio da ação docente, na relação entre a teoria e a prática nos diferentes contextos sociais, profissionais e pessoais. De acordo com Tardif (2014), os saberes pedagógicos fazem parte do conjunto de saberes das ciências da educação, que mobilizam os conhecimentos sobre a prática docente, que ocorre nos níveis de formação acadêmica, seja inicial ou contínua, afirma que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do

termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] (TARDIF 2014, p. 37).

O trabalho desenvolvido pelo autor se reflete na integração destes saberes, na busca pela compreensão da prática docente, que engloba um processo de reflexão sobre as teorias e concepções que norteiam o trabalho pedagógico. Deste modo, os saberes pedagógicos possibilitam o professor refletir a respeito da prática educativa, articulando os diversos saberes da formação profissional necessários a articulação do trabalho em sala de aula.

Pimenta (2012), ao discorrer sobre os caminhos que os docentes devem seguir para construir os saberes pedagógicos, argumenta que a base para a construção desse saber é a prática docente, uma vez que surge a necessidade de superação das tradicionais atividades mecânicas, para se reinventar a prática docente em sala de aula. Nesse contexto, a prática docente é o ponto de partida e de chegada que possibilitará a ressignificação da formação inicial e contínua do professor.

Pimenta (2012, p. 30) a respeito da prática docente, observa que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Desse modo, os professores adquirem os saberes pedagógicos, por meio da reflexão sobre sua prática nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Para os autores Tardif e Raymond (2000) os saberes pedagógicos são construídos na relação direta com as situações complexas, numa perspectiva social e dialética.

Neste aspecto, Pimenta (2012, p. 30) enfatiza:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, estendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela [...].

Desse modo, os saberes pedagógicos são saberes que os docentes constroem em sua prática e que fundamenta sua ação como professor. Assim, os

saberes possibilitarão ao docente refletir sobre as diferentes situações vivenciadas em sala.

Para Franco (2006) os saberes pedagógicos surgem a partir do momento no qual os docentes gradativamente assumem uma posição política diante da função de ser professor, engajando-se, desse modo, de forma crítica na realização do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, os saberes pedagógicos devem ser compreendidos como o saber docente que articula-se com as demais formas de saberes. Tardif (2014) afirma que os saberes dependerão a forma como cada professor trabalhará para integrá-los.

Observa-se que, por meio do trabalho de reflexão sobre a prática, que o docente propiciará aos alunos formas de pensar criticamente a respeito da sua realidade social, visando a compreensão das ideologias impostas pela classe dominante, sendo necessário, por fim, que ocorra a articulação entre os saberes pedagógicos, com os demais saberes da experiência e disciplinares dentre outros que forma a ação como docente.

Nesse contexto, Azzi define o saber pedagógico como:

[...] o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2012, p. 49).

Em suma, podemos concluir que de acordo com a autora, o saber pedagógico é o saber do próprio professor, considerando que ele sistematizará e mediará o conhecimento em sala de aula no processo ensino e aprendizagem, com o intuito no desenvolvimento das habilidades sociais e intelectuais que o discente deve adquirir. Desse modo, o docente se apropria do conjunto de teorias em articulação com a prática no contexto social, mobilizando novos saberes, com base na prática docente.

Sobre este aspecto, Franco (2009) salienta que os saberes pedagógicos, são constituídos da ação intencional a partir do trabalho docente, no momento em que o professor consegue articular a relação entre o conhecimento teórico e prático. Deste modo, a construção dos saberes pedagógicos, possibilita aos professores refletir sobre o arcabouço teórico e sua relação com a prática, e conseqüentemente é possível estabelecer um diálogo reflexivo em sala de aula com os discentes para

elaborar formas de transformar a prática docente.

Diante do exposto, os saberes pedagógicos possibilitam ao professor articular saberes da prática e da teoria de forma a fundamentar sua ação docente em sala de aula, visando a construção de um diálogo crítico com os discentes para que possam refletir, compreender e mudar além dos muros da escola a respeito sua realidade social.

2.2.3 Saberes da Experiência

No percurso de formação pessoal e profissional, o docente vivencia experiências em distintos contextos sociais, bem como em diferentes momentos de efetivação do processo de ensino e aprendizagem no meio escolar. Esses saberes são advindos por meio das experiências nas rotinas de trabalho, nas socializações com os demais professores, isto é, são adquiridos das experiências individuais e coletivas (TARDIF, 2014).

Deste modo, os saberes das experiências podem ser adquiridos nos diferentes contextos sociais de formação, seja, no âmbito da graduação, relações pessoais e na realidade do trabalho em sala de aula.

Gauthier (2006) ao discutir os saberes da experiência, destaca que estes são importantes para o exercício da prática docente, e por isso precisam articular-se com os demais saberes docentes na construção de uma prática reflexiva que norteará o trabalho em sala de aula.

Pimenta (1997, p. 8), colabora com o diálogo ao mencionar que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

Nesse sentido, os professores antes de iniciar o curso de graduação, carregam uma bagagem de experiência, a respeito das representações sobre o que é ser professor, com base nas vivências ao longo da trajetória acadêmica, que influenciaram o processo de formação e atuação como docente. Para a referida autora, os saberes da experiência se fundamentam na relação de formação na vida pessoal, e das experiências acadêmicas e profissionais, ou seja, o primeiro momento pelo qual os professores têm contato com a prática docente, ocorre ainda na formação inicial. Nesse contexto de socialização, os saberes da experiência são significativos para mediar a constituição da identidade docente.

Tardif (2014) destaca que os saberes da experiência descritos no âmbito de três visões de saberes, a saber: cognitiva, referente ao pensamento docente, existencial que tem como referência a vidas dos docentes, destacando os aspectos profissionais e pessoais, tendo em vista, que os docentes trazem para sala de aula marcas de sua identidade, caracterizando seu modo de ser e de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, e por fim, é social, por abranger a construção desse saber nos diferentes contextos sociais de formação, e troca de experiência.

À vista disso, os professores acumulam ao longo da formação importantes experiências que serviram como norteadoras para a prática docente, pois os saberes das experiências são constituídos a partir das vivências ao longo do processo de formação em distintos contextos sociais, e são validados pela própria experiência, pois não são originários de currículo das instituições formadoras.

Deste modo, os docentes por meio do exercício da prática em sala de aula produzem saberes práticos, que são únicos, pois surgem determinadas situações singulares, pela qual o docente necessita mediar em uma relação muitas vezes conflituosas, que não são descritas como receitas prontas durante a formação acadêmica. Nesse contexto, o autor enfatiza ainda, que os saberes das experiências possibilitam o docente desenvolver o habitus, isto é, sua forma particular de ensinar. Dessa forma, nesse processo as experiências docentes são compartilhadas nas interações em sala de aula, com os demais professores, bem como nos diferentes espaços de formação.

Nessa perspectiva Tardif (2014, p.109) apresenta as principais características do saber da experiência e destaca que:

- O saber da experiência é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência. [...].
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos [...].
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimento unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho. [...].

O autor expõe as características esboçando a “epistemologia da prática docente”, que se origina a partir das experiências do professor, cujo processo se dar na construção dinâmica e interativa, ou seja, os saberes experienciais estão ligados, a um conjunto de saberes indispensáveis ao exercício da prática docente, e são adquiridos no contexto do ambiente escolar, permeado por múltiplas interações, logo, os saberes experienciais se constituem a partir da reflexão do professor sobre a ação na prática docente.

É nessa direção que Schön citado em Pimenta (2002, p.19) afirma que:

[...] uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Cabe salientar, que o trabalho docente não é engessado nas propostas dos currículos pré-determinados, as quais não possibilitam o processo de construção da reflexão sobre a própria prática. Não obstante, o trabalho apresentado por Schön face críticas sobre as características da racionalidade técnica, cujos princípios voltam-se para uma concepção positivista do trabalho docente, que visa uma ação para a solução de problemas por meio de instrumentos técnicos, em que a reflexão é sistematicamente realizada por uma interpretação técnica da própria prática.

Ghedin (2002) realiza uma crítica às contribuições de Schön, referente ao estudo sobre epistemologia da prática. Observa-se que a crítica realizada emerge no sentido da redução do conhecimento produzido no centro da prática. Decorrente dessa análise, apresenta três problemáticas para se pensar a epistemologia da prática:

[...] O primeiro movimento de reflexão vai do prático-reflexivo, que é uma proposta de Schön, para uma epistemologia da práxis, isto é, um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta.

O segundo movimento parte da epistemologia da prática indicando que a chegada do movimento intelectual do professor deve conduzir à autonomia emancipadora da crítica. [...] A reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes.

O terceiro movimento parte da epistemologia da prática docente à prática crítica, entendendo-a como modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico (GHEDIN, 2002, p.131-132).

Nessa direção, o autor evidencia que o trabalho docente, deve pautar-se na transformação da epistemologia da prática em uma epistemologia da práxis, no qual a práxis articula concomitantemente a relação de ação e reflexão, cuja dialética permite o professor desenvolver ações conscientes num processo indissociável entre a teoria e a prática.

Portanto, os saberes da experiência são construídos em processos dinâmico e complexo, sendo referência para a atuação docente, no qual o professor tem como base os saberes interiores de sua vivência em sala de aula que servem de base para o processo de reflexão sobre sua prática.

2.2.4 Saberes do Conteúdo Específico

O trabalho docente envolve a articulação de um conjunto complexo de saberes e conhecimentos necessários ao exercício da prática docente visto que este profissional se constitui ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, nos diferentes ambientes sociais. Deste modo, Shulman (1987), enfatiza que os professores devem ter como base para a realização da prática em sala de aula, o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, precisa dominar os conteúdos a serem ministrados.

Para Shulman, este conhecimento está articulado com os demais saberes historicamente acumulados nas áreas das ciências filosóficas, exatas e humanas, que compõe a organização científica do conhecimento do conteúdo específico, bem como a maneira que são problematizados pelo professor, desta que:

Professores e professoras têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento dos conteúdos da matéria que ensinam, por ser a principal fonte da compreensão da matéria para os alunos. A forma como é comunicada esta compreensão transmite aos estudantes o que é essencial e o que é periférico numa matéria. [...] Os professores também comunicam, conscientemente ou não, ideias acerca das formas de obter conhecimento em um campo, além de uma série de atitudes e valores que influem significativamente na compreensão de seus alunos. Esta responsabilidade põe, de modo especial, exigências tanto de uma profunda compreensão das estruturas da matéria por parte do professor quanto no que se refere às atitudes e ao entusiasmo do professor em relação ao que se está ensinando e aprendendo. Assim, estes diversos aspectos do conhecimento dos conteúdos tornam-se uma característica fundamental do conhecimento de base para o ensino (Shulman, 2005, p. 12).

Do mesmo modo, o trabalho docente exige o domínio do conteúdo específico, bem como a articulação com os saberes pedagógicos e saberes do pedagógico do conteúdo, que são necessários à formação acadêmica dos discentes.

Dessa forma, a prática docente permeia pela integração dos saberes do conteúdo específico assim como, pelo saberes didático do conteúdo, que fazem o nexo causal, entre o conteúdo e as práticas de ensino, na articulação da matéria a ser ministrada, visando a adequação dos conteúdos à realidade dos alunos (SULMAN 2005).

Além disso, o professor também necessita

[...] entender não somente o que alguma coisa é, mas, além disso, entender por que é assim, em que base as suas garantias podem ser afirmadas e sob quais circunstâncias as justificativas de nossas crenças podem ser enfraquecidas ou mesmo negadas. Esperamos do professor que ele entenda por que um determinado tópico é particularmente central em uma disciplina enquanto outros podem ser periféricos. Isto será importante no julgamento pedagógico subsequente a respeito da ênfase curricular relativa (SHULMAN, 1986, p.9).

Salienta, o autor, que o professor para conduzir o processo de ensino-aprendizagem precisa de uma formação sólida, isto associado a prática intencional para saber administrar as situações vivenciadas no contexto escolar.

Essa discussão nos remete a análise de Ghedin (2009) o qual aborda o fato de que não é qualquer pessoal que serve e pode ser docente, destaca que:

Ser professor não é um trabalho de vocacionados, não é uma iluminação religiosa espiritual que faz com que alguém seja professor, embora até seja possível admitir que alguém tenha uma inclinação espiritualmente para dar aulas, mas não é esta “tendência” que o torna profissional da educação e do

ensino. O que os torna profissionais do ensino é um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente de uma determinada forma e ação que permite intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos, também da nossa própria atuação (GHEDIN, 2009, p.6).

Assim, para exercer a atividade docente é preciso uma formação adequada, bem como o domínio de um conjunto de saberes que nortearão o desenvolvimento da prática no processo de ensino-aprendizagem.

Tardif (2014) se utiliza da nomenclatura saberes disciplinares, ao se referir aos saberes do conteúdo específico, argumenta que são conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade, fundamentais na formação acadêmica e profissional.

De acordo com Cochran *et al* (1998), o docente transforma os conhecimentos do conteúdo específico em saberes pedagógicos, no momento em que adequa esse conhecimento à realidade do discente possibilitando assim, o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

Em tal perspectiva, o professor se apropria de um conjunto de conhecimento, que compõe os saberes do conteúdo específico, e os articula com os demais saberes que contribuem para a formação do profissional docente, visando a articulação desse conhecimento para a mediação do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando assim, que os discentes compreendam, atribuam significado e interpretem criticamente sua realidade.

2.2.5 Saberes das Ciências da Educação

A formação de professores é uma temática muito relevante nas discussões no cenário acadêmico, especialmente por abranger problemáticas relacionadas a constituição da identidade, bem como pela importância de se discutir os saberes que compõem a atividade docente, essenciais para o desenvolvimento da prática no processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Segundo Tardif (2014) durante o processo de formação na graduação é indispensável a aquisição de um conjunto de saberes teóricos, que serão o sustentáculo teórico que fundamentará o exercício da prática docente aos futuros profissionais da educação.

Torna-se essencial o estudo a respeito dos saberes profissionais que

constituem o ser professor, especialmente precisamos compreender o processo de formação inicial, considerando o papel preponderante das instituições de ensino na formação de professores, de forma que estes possam desenvolver seu trabalho de forma intencional e reflexiva.

Para a formação de professores é necessário a superação do processo de fragmentação da formação desses profissionais, tendo em vista, que essa formação deve ocorrer de forma articulada com os saberes que abrangem o contexto de vida social e profissional que é anterior ao ingresso na formação inicial (GARCÍA, 1999). Neste sentido, a formação de professores centra-se na articulação do corpus teórico e prático, visando a formação de profissionais que atuem na melhoria do ensino e na qualificação de alunos que compreendam as relações na sociedade.

Deste modo, a formação acadêmica é de suma importância no que tange, a qualificação profissional para a atuação de forma crítica na educação. Assim durante a formação inicial, os professores adquirem um conjunto de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão, este processo é definido por Gauthier (2006, *et al*) como saberes das ciências da educação.

Nas palavras de GAUTHIER et al (2006, p. 31) os professores adquirem um conjunto de saberes que os diferenciam das demais profissões, e destaca que:

[...] É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira.

Nesse sentido, no processo de formação docente, é mobilizado um conjunto de pressupostos teóricos e filosóficos das ciências da educação fundamentais ao exercício da profissão enquanto professor.

Tardif (2014) utiliza a tipologia saberes de formação profissional, ao se referir ao conjunto de conhecimentos científicos sistematizados pelas instituições formadoras, cujo processo de formação tem como base as ciências da educação e ideologia pedagógica, que objetiva as discussões sobre as concepções e doutrinas filosóficas que orientarão a atividade docente. Nesse sentido, é fundamental que o docente se aproprie do conjunto teórico das ciências da educação que, possibilitará a compensação de conceitos, bem como uma formação científica que subsidiará a prática no contexto escolar.

Para Souza *et al* (2007) a formação inicial de professores necessita formá-los de forma crítica para que possam construir suas competências pedagógicas, assim, como, subsidiar à constituição da identidade docente, que possibilitará o exercício da crítica de forma política e consciente.

Nos últimos anos temos visto a mobilização dos educadores em busca pela efetivação da valorização da atividade docente, bem como pela melhoria da educação, em um cenário de lutas que marcou a ruptura de políticas governistas. Nesse contexto, o movimento de formação de professores busca a formação de profissionais qualificados que desenvolvam a consciência crítica, no intuito de compreender e interpretar sua realidade, visando a transformação das condições de trabalho e aprendizagem. Freitas (2002, p. 146) salienta:

A política de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constitui-se em impeditivo para a formação de todos os professores.

Deste modo, a formação de professores deve se concretizar de forma científica e acadêmica, com base nas teorias críticas que possibilite ao professor intervir em sua realidade. Como podemos observar, pensar a formação de professores exige partir da melhoria do sistema de educação, bem como da oferta de cursos de formação e capacitação desses profissionais, para que possam formar-se com qualidade e serem formadores de educandos, em que ambos compreendam o papel da educação e busquem interpretar o mundo de forma consciente e tenham acesso a garantia dos direitos e exerçam a sua cidadania.

Segundo Severino (2002) a formação de professor, exige a superação de práticas que visam atender ao modelo econômico, pois a problemática maior se remete ao modo de gerenciamento da educação, pelos sistemas políticos e econômicos, que influenciam diretamente nos problemas enfrentados pela educação. Nessa perspectiva, a formação de professores volta-se para uma formação fragmentada do trabalho docente, no que tange ao reconhecimento da relação indissociável de teoria e prática, à luz do processo contínuo de reflexão.

É necessário um processo de formação no qual o professor seja um sujeito crítico, e possa pensar seu trabalho de forma consciente e compreenda a construção do conhecimento, possibilitando refletir e tomar decisões para a melhoria

do trabalho pedagógico, de modo que se concretize o processo de reflexão sobre a prática docente, no qual a reflexão seja indissociável da formação de professores. Deste modo, a formação de professores pressupõe o viés da prática reflexiva, em contribuição para a valorização dos saberes docentes e da melhoria da formação desses profissionais.

De acordo com Pimenta (2012):

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p.18-19).

Nesse sentido, a autora apresenta a importância do conjunto teórico adquirido na formação, para o exercício da prática docente, considerando que o ambiente escolar apresenta uma diversidade de situações que exigiram desse profissional a mobilização de conhecimentos científicos das ciências da educação, assim como de saberes fundamentais a compreensão do ensino enquanto atividade social. Ademais é preciso que neste processo o professor reflita sobre sua prática em um processo permanente de formação e construção dos saberes e da identidade docente.

2.2.6 Saberes Pedagógicos dos Conteúdos

Os estudos de Shulman (1986) a respeito da formação de professores discute que, o trabalho destes profissionais não se reduz ao desenvolvimento de determinadas competências pedagógicas, considerando que o trabalho docente em sala de aula não decorre exclusivamente da organização didática das atividades.

Nessa perspectiva, Shulman (1986), salienta que o professor desenvolve suas atividades e apropria-se do significado dos conteúdos, conforme a relação com este conhecimento adquire novos significados. Deste modo, o trabalho docente é fundamental para a relação de apropriação dos conhecimentos necessários a formação acadêmica dos discentes, pois estes conteúdos devem ter significado ambos em sala de aula. Assim a relação do conhecimento, concepções e

metodologias de ensino, são mediadas pelo professor. Shulman, classificou de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC).

Shulman (1987) se debruça sobre o pensamento pedagógico desenvolvido pelo docente no âmbito da prática que possibilita a formulação de novas perspectivas sobre o conhecimento do conteúdo pedagógico. Nesse sentido durante a ação docente, os professores mobilizam um conjunto de saberes por meio do processo reflexivo que possibilita a sistematização de estratégias para mediar o conhecimento em sala de aula. Dessa forma, o conhecimento pedagógico dos conteúdos, se desenvolve de forma ampla, pois suas dimensões ultrapassam o conhecimento do conteúdo a ser ministrado. Logo, o docente se apropria de novas metodologias e instrumentos de ensino que norteará o conhecimento de forma a torná-lo mais compreensível aos alunos em sala de aula.

Bozelli (2010, p. 45) ao analisar o trabalho de Shulman sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, destaca que:

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento que vai além do conhecimento da matéria, do assunto, para a dimensão do conhecimento da matéria a ser ensinada. Além disso, orienta a pesquisa do conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem, ou seja, a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos específicos e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros.

Desta forma a autora, analisa que o conhecimento pedagógico do conteúdo é construído no processo de ensino e aprendizagem, pelo desenvolvimento dos componentes curriculares, através da interrelação de diferentes saberes que irão subsidiar a aprendizagem dos discentes, isto é, ultrapassa o conhecimento da matéria a ser ministrada, pois inclui novas metodologias para se ensinar, formas mais didáticas, ilustrações, analogias e demonstrações. Deste modo, o professor trabalha com o intuito de deixar o assunto mais compreensível para o discente.

Shulman (1986) ao discutir a o trabalho docente, ressalta que a prática do professor surge como essencial na construção dos saberes, considerando que sua dinamicidade tem como base os conhecimentos que norteiam a produção dos saberes que são construídos na relação direta com a experiência pessoal e profissional docente. Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo, se relaciona

diretamente com os conhecimentos do docente e a suas metodologias de ensino, elaboradas como instrumento que auxiliar na sistematização e socialização dos conhecimentos científicos em conteúdo que seja mais compreensíveis e que tenham significados para os discentes.

Para o conhecimento pedagógico dos conteúdos, o docente irá desenvolver novas formas de ensinar, por meio de representações de ideais nas quais transforma os conhecimentos científicos mais compreensíveis em sala de aula. Dessa forma, para Shulman (1987) este processo decorre da seguinte sequência didática, a saber: Preparação, neste momento o professor realiza a estruturação das materiais, com uma análise crítica a respeito dos textos, e elaboração da estruturação dos objetivos didáticos a serem alcançados; Representação, que consiste na maneira como o professor abordará o conteúdo em sala de aula, com a utilização de demonstrações práticas, analogias, bem como por meio da exposição verbal; Na etapa de seleção, o professor possibilita a participação dos alunos na escolha do repertório das atividades serem desenvolvidas; Na etapa de adaptação, o professor trabalha as atividades de acordo com as especificidades de aprendizagem dos discentes, dando ênfase ao conhecimento prévio, desafiando-os ao longo deste processo de construção do conhecimento e por fim o professor realiza de forma contínua as avaliações, que possibilitam a ressignificação da prática docente.

Diante do exposto, o trabalho de Shulman se debruça na investigação sobre os conhecimentos utilizados pelos docentes para mediar os conteúdos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o ponto central das discussões propostas são em torno de compreendermos como o professor se utiliza dos conhecimentos científicos propostos para o ensino à maneira como são sistematizados pelo professor nas aulas em sala de aula.

Desse modo, podemos inferir que o conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Shulman tem conexão com os saberes dos professores, pois este se utiliza dos conjuntos dos saberes docentes para desenvolver os conhecimentos científica no processo de ensino e aprendizagem, de modo que alunos possam estabelecer reflexões e sentidos aos conhecimentos com sua realidade.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foi necessário trilhar alguns caminhos objetivando responder a pergunta a seguir: Como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial?

Com intuito de responder ao problema desta pesquisa elencou se como objetivo geral: Analisar como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial.

Desse modo, com vistas a justificar todos os objetivos propostos na Dissertação, contextualizamos a partir de narrativas de formação as representações de vivências pessoais e as experiências formativas que influenciaram na constituição da identidade docente do professor do campo. Igualmente refletimos sobre a constituição da identidade docente do professor do campo, a partir das narrativas de formação que colabora para o exercício da atividade docente, e por fim, identificamos as identidades docentes constituídas por meio do processo de formação de professores em uma turma descentralizada de Pedagogia do Campo da UERR na Vila Félix Pinto, município de Cantá/RR.

Neste sentido, apresentamos ao longo do capítulo o método e as etapas desta pesquisa.

No primeiro momento abordamos o conceito de Otobiografia como método de pesquisa em educação recepcionado por Silas Borges Monteiro.

Para realização da pesquisa de campo, utilizamos a narrativas de formação, objetivando compreender o processo formativo, bem como a produção dos saberes que envolvem o exercício da atividade docente.

3.1 CONCEITO DE OTOBIOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A Otobiografia como método de investigação aplicado a pesquisa na formação de professores, foi recepcionado no Brasil, pelo pesquisador, Silas Borges Monteiro, em 2004, em sua tese de Doutorado, intitulada “Quando a pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica”.

Segundo Monteiro (2004) o conceito de Otobiografia surge a partir da interpretação de Jacques Derrida¹⁸ com a publicação em livro homônimo em 1984 na França, que tratava de textos integrais pronunciados na Universidade de Virgínia (Charlottesville) pelo filósofo Derrida em 1976. Nesse contexto, Derrida assinala que a Otobiografia surge de vivências, que são exteriorizadas no pensamento por intermédio da escrita. No primeiro capítulo do livro, o filósofo Derrida aborda que os ‘atos declarativos’ são constituídos pelas singularidades de quem os escrevem. No segundo capítulo, questiona que os escritos têm origem a partir das vivências, no qual busca demonstrar o potencial que as vivências dão aos textos, e, por fim, apresenta que os escritos são constituídos pela identidade e dinamicidade dos que os assinam.

Dessa forma, Monteiro (2004) inaugura o conceito de Otobiografia e o utiliza em seus estudos, como método de investigação otobiográfico, na qual propõe um trabalho formativo com alunas do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso, onde passa a ouvir as vivências de textos elaborados no trabalho de conclusão de curso, intitulados de Dossiês. Assim, analisa que esses escritos possuem um tom autobiográfico, ou seja, as vivências dessas professoras estão em suas escritas. Por meio do método observa que nos escritos não é possível separar quem somos, de quem escrevemos, por isso, o método sustenta a origem do pensamento dos autores. De modo, que ao escreverem, os sujeitos, fundamentam suas falas nas vivências, por conseguinte se formam a partir de suas vivências, que são indissociáveis do modo como determinam como escrevemos, agimos e nos relacionamos (MONTEIRO, 2004).

Monteiro (2004, p.69) ao conceituar a Otobiografia destaca:

O termo que estou usando para esse método é otobiografia. Reconheço ser um termo ambivalente: ao mesmo tempo em que se propõe crítico, mostra a passividade do ouvir, como foi contado por Nietzsche no texto O futuro..., aliás, muito próximo da ideia de educação bancária de Paulo Freire. O método otobiográfico se propõe a ouvir a vida implicada na formação das professoras-estudantes. Essa ambivalência dá certo tom ao meu trabalho: recolhe e espalha: emprega, mesmo sob a pena de contrafação, conceitos já fabricados, experimentando-os em outros espaços; nessa subversão, almeja deparar com o novo, o original: aquilo que é gerado em novo ambiente: uma espécie de abiogênese. Nessa tensão entre a tradição e a novidade, busco fundar minha intenção de ouvir as estudantes da Pedagogia, quando esta pretende formar aquelas.

¹⁸ Filósofo franco-magrebino. Escola/Tradição: Fenomenologia, pós-estruturalismo, desconstrução.

O Método Otobiográfico, advém dos conceitos norteados de vivências, dos estudos de Nietzsche. Desse modo, versa a respeito das escutas de vivências representadas por meio de palavra em uma busca de significados nas narrativas autobiográficas. Destaca-se que a perspectiva da otobiografia possui significados diferentes, isto é, o texto é considerado autobiográfico por apresentar produções das vivências de si, o qual possui uma identidade que permite reconhecer o sujeito da produção.

Nas escutas das vivências na perspectiva da Otobiografia, conforme Monteiro (2004, p.74-75) o pesquisador não se encontra totalmente com neutralidade já que considera:

Este modo de ouvir a vida é estabelecido de diálogo; cabendo interpolar a crítica à produção das estudantes, entendendo que a crítica é um momento de diálogo que procura mostrar as possibilidades e limites de determinado argumento, de determinada produção.

O Método Otobiográfico implica analisar os textos, assim, não visa expor o escritor, ou o que impele na produção da escrita. Tendo em vista, que as vivências do pesquisador são partes integrantes da pesquisa. Logo, a utilização da Otobiografia referir-se-á a escrita como um processo indissociável da formação pessoal e profissional. Deste modo, por meio da investigação Otobiográfica, o pesquisador passa a ouvir nos escritos os significados implicados a partir das vivências dos participantes.

Oliveira (2009), apoiando-se nos estudos de Monteiro (2004) afirma que o Método Otobiográfico parte dos seguintes pressupostos:

Primeiro, que a escrita é a síntese, o elo entre a formação pessoal e profissional, é o momento da identificação, da convergência entre esses dois âmbitos vivenciais e dos componentes formativos que os atravessam, onde as vivências tomam a palavra e, portanto, onde é possível ouvi-las.

Segundo que as vivências refletem concepções mais profundas do que aquelas que são explicitadas nos discursos aprendidos durante a formação; não havendo circunstâncias concretas de vivências, a formação não passará de reprodução dos discursos reconhecidos pelo grupo a que as estudantes pertencem, (OLIVEIRA, 2009, p.23)

Evidencia-se que o processo de escrita efetiva-se, logo após as vivências, isto é, em decorrência das memórias, que foram significativas e que guiam a produção do conhecimento. Nesse aspecto, à medida que o sujeito escreve, e

reflete sobre suas vivências, ressoam significados que refletem o processo de formação pessoal e profissional.

Dessa forma, o Método Otobiográfico, recepcionado por Monteiro (2004) possibilita discutir as vivências dos participantes, uma vez que o pesquisador passa a ouvir, nos escritos o tom autobiográfico, tendo em vista, que os textos dos dossiês apresentam os pressupostos necessários, no âmbito das vivências pessoais e profissionais.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No campo acadêmico a narrativa tem se constituído como um significativo meio de formação e autoformação de professores, cujas pesquisas voltam-se na busca da compreensão, análise, interpretação e ressignificação das experiências pessoais e profissionais dos docentes. Assim, nos últimos anos se ampliaram as pesquisas sobre a narrativa, a partir de pesquisas advindas de estudos teóricos por Nóvoa (2000), Ferrarotti (1988), Souza (2006), Pineau (2006), Gabriel (2011) e Josso (2004), que são referências no aprofundamento dos estudos das experiências e aprendizagem construídas ao longo da vida pelos professores em formação.

Das pesquisas sobre a formação, na qual as experiências dos sujeitos são as fontes primárias para o conhecimento e abordam a tematização com uma diversidade de terminologias no campo da educação, destacamos: narrativas de formação, pesquisa narrativa, história de vida e biografias e autobiografias (SOUZA, 2006). Sobre a heterogeneidade das terminologias, convém ressaltar os conceitos centrais que envolvem as análises dos principais teóricos.

No campo dos estudos sobre a docência, o trabalho volta-se para, memória e gênero, no qual advêm da perspectiva autobiográfica, como metodologia de narrativas escritas, tendo em vista, a relevância das experiências de investigação e formação. Ao tratar do uso da Narrativa, Gabriel (2011) refere-se a autobiografia e apropria-se especificamente do termo grupo-referência, para mencionar a “identidade pessoal” e “identidade narrativa”, cunhado por (RICOEUR, 2006).

Diante do exposto, Gabriel (2011, p. 143) destaca:

[...] a narrativa autobiográfica é uma das alternativas de formação para esclarecer as tensões presentes entre os saberes adquiridos em grupos-

referência e a ação propriamente dita, entre a necessidade de o professor desenvolver-se autonomamente e o desafio de trabalhar coletivamente.

Assim, os grupos de referência são sujeitos que influenciam diretamente na constituição da própria identidade do indivíduo.

Cunha (1997), ao analisar as narrativas, com as referências história de vida, com estudos no âmbito do ensino, bem como da pesquisa, destaca a utilização especialmente da linguagem oral e, no ensino, os memoriais escritos. Neste sentido, as narrativas possibilitam realizar um movimento no qual o sujeito percebe a si mesmo, ou seja, com a reflexão e o reconhecimento sobre si para melhor reconhecer-se como profissional docente.

Os autores, Nóvoa (2000), Ferrarotti (1988) e Pineau (2006), utilizam o método autobiográfico ou histórias de vida como sinônimos, pois partem da premissa de que nesses estudos os princípios são iguais. Segundo Pineau (1988) na história de vida, se congrega os diferentes momentos de formação, seja na pessoal e profissional. Deste modo, a constituição dos processos de apropriação da história pessoal são as características essenciais para a autoformação.

Segundo Josso (1988) as histórias de vidas são abordagens conhecidas como biografia educativa, as quais são voltadas para a formação e aprendizagem do reconhecimento de si. Dessa forma, a biografia educativa, é tida como uma ferramenta de avaliação, no qual o sujeito debruça-se sobre a própria formação, possibilitando assim, uma avaliação que vai além dos limites da relação educativa, pois possibilita a compreensão das situações de aprendizagem relativas ao contexto da vida pessoal, profissional e social, assim como, permitem tomar consciência das contribuições do ensino e, sobretudo, da formação e autoformação.

Ao discorrer sobre a abordagem biográfica, Chené (1988, p.90) destaca a narrativa de formação de professores, cujo objetivo principal pressupõe:

[...] segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação.

Dessa maneira, o sujeito por meio do movimento de narrativas de formação, pode apropriar-se de sua própria experiência.

O âmbito do trabalho com narrativas de formação de professores nasce pela necessidade da ampliação de estudos no contexto da pesquisa, mais especificamente possibilitar os sujeitos um movimento que se compõe como singular centrado no trabalho a partir das vivências e experiências formativas.

Dessa forma, por meio da narrativa de formação, o professor consegue problematizar sua formação, considerando os processos subjetivos que permeiam tanto a formação inicial, bem como a continuada. Essa subjetividade que envolve os processos de constituição da identidade docente são assim, instrumentos e técnicas de si, utilizadas como estratégias de interpretação e reflexão necessárias para o desenvolvimento de subjetividades e para se repensar as próprias práticas docentes.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE CANTÁ/RR

O Cantá está localizado a centro leste do Estado de Roraima, e distante 30 km da capital Boa Vista, foi elevado a categoria de município pela Lei Estadual n.º 99, de 17 de outubro de 1995, a partir do desmembramento da colônia Brás de Aguiar pertencente ao município de Bonfim. A colônia Brás de Aguiar objetivava a produção de alimentos para o abastecimento da capital Boa Vista.

O município de Cantá limita-se ao norte com o município de Boa Vista, e a norte e a leste com o município de Bonfim, ao sul com Caracarái, e a oeste com os municípios de Boa Vista, Mucajaí e Iracema (MARTINS et.al, 2014).

Figure 1 - Mapa do município de Cantá



Fonte: Google Maps, 2017

De acordo com dados do IBGE (2017), o município de Cantá possui uma população estimada em aproximadamente 16.877 habitantes, cuja área territorial corresponde a 7.691 km², sua densidade demográfica é 1, 81 hab/km². As rodovias que possibilitam o acesso ao município são pelas BR–174, BR–210, e as rodovias BR–432 e RR–401.

Segundo Freitas (2009) a economia do Cantá é baseada principalmente na atividade de agricultura familiar, pecuária e agroindústria artesanal, cujas principais Vilas são: Santa Cecília Serra Grande I, Serra Grande II, Vila Central, Félix Pinto e Vila União.

O município é formado pelos Projetos de Assentamentos (PA): Quitauaú, Taboca, Esperança, União, Caxias, Jacamim, Tatajuba, Pau Rainha, Seringueira, Pau-Brasil e Terra Nova, onde os habitantes são migrantes, decorrente do grande fluxo na década de 1980, e indígenas, característica comum aos demais municípios de Roraima, (INCRA/RR, 2016).

No que tange ao setor educacional, observamos a seguir um panorama sobre a Educação Básica, no município do Cantá no ano de 2015.

QUADRO 5- Dados do Ensino Básico nas esferas Estadual e Municipal no Cantá (Ano 2015)

ENSINO - REDE ESCOLAR- MATRICULAS E DOCENTES				
Ensino	Pré-Escolar	Escola pública municipal	613	35
	Fundamental	Escola pública municipal	1.621	118
		Escola pública estadual	1.850	179
	Médio	Escola pública estadual	614	107
	Total		4698	439

Fonte: Adaptado pela autora, conforme dados (IBGE, 2015).

Observamos nos dados acima, que o quantitativo de professores é desproporcional para atender ao expressivo número de alunos matriculados nas redes municipal e estadual de educação.

Outro dado relevante no âmbito da educação no município de Cantá, é referente a oferta de curso superior pela Universidade Estadual de Roraima, com a criação de uma sala descentralizada de Pedagogia com ênfase em Pedagogia do Campo, a funcionou na Vila Felix Pinto, cujo primeiro grupo de estudante iniciou em 2012, com ingresso de aproximadamente 26 acadêmicos, moradores da própria Vila, assim, como das regiões adjacentes, formado de um grupo de acadêmicos,

principalmente, de migrantes e indígenas.

Dessa forma, destacamos que a oferta de um curso superior em localidade distante da sede do município de Cantá, veio contribuir para a qualificação de profissionais que já atuavam, com nível de formação em magistério, assim, como oportunizou aos demais ingressantes o acesso ao conhecimento científico e cultural, na qual esses profissionais do curso de Pedagogia do Campo, contribuirão com a efetivação da melhoria da qualidade da Educação do Campo no município do Cantá.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com os professores em formação inicial de uma turma descentralizada do curso de Pedagogia do Campo da Universidade Estadual de Roraima na vila Félix Pinto, município de Cantá, interior de Roraima.

Para a seleção dos participantes no primeiro momento contextualizamos aos 25 (vinte e cinco) professores em formação, que se tratava de uma pesquisa de Mestrado em Educação promovido pela Universidade Estadual de Roraima – UERR, em parceria com o Instituto Federal de Roraima – IFRR, cujo objetivo era analisar como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial. Diante da proposta, apenas 15¹⁹ (quinze) professores concordaram em participar da pesquisa. Nessa ocasião, os professores informaram seus endereços e contatos para posterior agendamento individual das narrativas.

No segundo momento agendamos um encontro individual com cada um dos participantes, para a realização da narrativa de formação²⁰. As narrativas de formação²¹ realizaram-se entre o período de maio a agosto de 2017, com a duração média de uma hora. Todas gravadas em áudio, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e Autorização Gratuita de Direitos das narrativas de formação.

¹⁹ Os nomes utilizados para a identificação dos professores participantes da pesquisa correspondem às identidades pseudônimas, professores camponeses (PSC), os quais são identificados também por numeração, considerando a ordem de realização das narrativas. Tendo em vista, que acordamos em preservar as identidades, em concordância com o consentido através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

²⁰ Utilizamos um roteiro de narrativas (em anexo).

Como forma de construção de uma cronologia das vivências de formação, anteriores à docência, elegemos como eixo orientador das narrativas, as vivências durante a vida acadêmica, Ensino Fundamental e Médio, bem como no ambiente de formação na graduação e atuação profissional em escolas do campo, e solicitamos que os participantes rememorassem como foi esse processo de formação.

Nessa pesquisa de mestrado, para a aplicação da otobiografia, mais utilizada em textos escritos, foi necessário gravar as narrativas em áudio, e após uma escuta minuciosa, o que demanda muito tempo, as transcrevi, assim, buscamos preservar na íntegra as especificidades de todas as narrativas. Deste modo, depois de transcritos os textos, aplicamos as narrativas o mesmo procedimento, que é realizado em textos escritos.

Acreditamos que o trabalho com narrativas de formação possibilitou aos participantes da pesquisa, narrarem e refletirem sobre suas histórias de vida e de formação acadêmica e profissional, atribuindo significados às suas vivências, de modo que, ao utilizarmos o Método otobiográfico, foi possível, preservar o tom autobiográfico de cada narrativa, as características e singularidades de cada participante. Igualmente, nos colocamos como ouvinte das vivências desses professores, visando com que suas narrativas, sejam apresentadas a partir de suas 'vozes' que revelam os percursos formativos concernentes à constituição da identidade docente do professor do campo, em meio as diferentes vivências da formação pessoal e profissional e na articulação dos diferentes saberes da formação inicial, assim como, dos saberes adquiridos no exercício da docência.

3.4.1 Professores campestres: quem são? Onde trabalham?

O estado de Roraima nos últimos vinte anos recebeu um intenso fluxo migratório, fator esse que contribuiu para a diversidade cultural, e conseqüentemente o município de Cantá por ser também um receptor de parte dessa população, possui em seu quadro funcional, docentes oriundos de Estados do Amazonas, Maranhão e Pará, que com sua diversidade linguística e cultural influenciam na construção de um Estado pluricultural (VALE 2007).

Nesse contexto, os participantes desta pesquisa, são professores oriundos de outros estados da federação, bem como de Roraima, alunos do curso de graduação em Pedagogia do Campo com Ênfase em Educação do Campo da

UERR, em uma turma descentralizada da Universidade Estadual de Roraima na Vila Félix Pinto, município de Cantá, interior de Roraima.

Assim, elaboramos um panorama geral dos participantes da pesquisa, visando compor um perfil dos mesmos.

Deste modo, trazemos como ponto inicial a origem dos participantes do curso de Pedagogia do Campo da UERR. Apresentamos a naturalidade dos docentes, assim como suas idades e respectivos tempos de atuação profissional no quadro a seguir:

QUADRO 6 - Naturalidade, estado civil, idade e tempo de atuação profissional dos participantes da pesquisa.

Identificação dos Professores	Naturalidade	Estado Civil	Idade	Tempo de Atuação Profissional
Professora Campesina "PSC1"	São Luís - MA	Casada	62 anos	20 anos
Professora campesina "PSC2"	Uiramutã/RR	Solteira	25 anos	1 ano
Professora campesina "PSC3"	Itaituba - PA	Solteira	23 anos	3 anos
Professora campesina "PSC4"	Roraima	Solteira	50 anos	17 anos
Professora campesina "PSC5"	Boa Vista-RR	Solteira	41 anos	6 meses
Professora campesina "PSC6"	Viturino Freire - MA	Solteira	25 anos	2 anos
Professor campesino "PSC7"	Cantá-RR	Casado	23 anos	3 anos
Professora campesina "PSC8"	Maranhão	União Estável	28 anos	6 anos
Professora campesina "PSC9"	Boa Vista - RR	Solteira	53 anos	10 anos
Professora campesina "PSC10"	Maranhão	Solteira	36 anos	3 anos
Professor campesino "PS11"	Boa Vista - RR	União Estável	24 anos	4 anos
Professor campesino "PSC12"	Borba-AM	Casado	52 anos	21 anos
Professor campesino "PSC13"	Morçãõ-MA	Casado	36 anos	15 anos
Professora campesina "PSC14"	Maranhão	Solteira	28 anos	3 anos
Professora campesina "PSC15"	São Luiz do Anauá-RR	Solteira	27 anos	3 anos

FONTE: dados das narrativas de formação realizadas com os professores do campo.

Observamos no quadro, que a naturalidade dos participantes da pesquisa é corresponde: 46,67% roraimenses, 40% maranhenses, 6,67% amazonenses e 6,67% paraenses. Dessa forma, temos que 53,33% dos participantes da pesquisa são oriundos de outros estados da federação, coincidindo assim com o fluxo de pessoas que na década de 1980 buscava melhores condições de vida deixam sua terra natal, em períodos que como já explicitado, o estado de Roraima recebeu um grande êxodo rural. Pode-se perceber ainda, que as idades variam entre 62 a 23 anos.

O tempo de atuação profissional é de grande relevância, pois observa-se que 40%, dos professores tem tempo de atuação no exercício da docência entre 6 a 21 anos, 6,67% dos participantes o tempo de docência foi de 4 anos, 33,33% atua como professores há 3 anos, e por fim, temos a média de 20% de professores cujo

tempo de atuação decorre entre 6 meses a 2 anos,

Outro dado interessante da turma de Pedagogia do Campo é de que dos 15 participantes desta pesquisa, 11 (onze) são mulheres e 4 (quatro) homens. A presença feminina é característica comum nos cursos de licenciaturas²².

Em referência ao estado civil, os professores camponeses são solteiros/as (nove), casados/as (quatro) e união estável (dois).

Com relação à formação dos professores que atuam nas escolas do campo, podemos observar que:

QUADRO 7 - Formação profissional dos participantes da pesquisa.

Identificação dos professores	Formação profissional			
	Magistério 2º Grau		Superior	
	Instituição	Ano de Conclusão	Curso/ Instituição	Ano de conclusão
Professora Campesina "PSC1"	Escola de Formação de Professores de Boa Vista	1998	- Segunda Licenciatura em Língua Portuguesa / FACIBA - Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	2012 2017
Professora campesina "PSC2"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professora campesina "PSC3"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professora campesina "PSC4"	Escola de Formação de Professores de Boa Vista	1997/1999	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando -
Professora campesina "PSC5"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professora campesina "PSC6"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professor campesino "PSC7"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professora campesina "PSC8"	Instituto Educacional Prof. Conceição Freire	2005	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professora campesina "PSC9"	Formação em Magistério Roraima		- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professora campesina "PSC10"	-	-	- Teologia e Educação Física (à distância) - Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Não concluído. Cursando
Professor campesino "PS11"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professor campesino "PSC12"	Formação em Magistério no Maranhão	1987	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	2017

²² O senso da Educação Superior (2016) mostra a predominância de mulheres nas matrículas em cursos de licenciatura (71,7%).

Professor campestino "PSC13"	Escola de Formação de Professores de Boa Vista	1999	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	2017
Professora campestina "PSC14"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando
Professora campestina "PSC15"	-	-	- Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo /UERR	Cursando

Fonte: dados das narrativas de formação realizadas com os professores.

Neste quadro, percebe-se que dos participantes da pesquisa, 6 (seis) possuíam formação em nível de Magistério, dentre estes a maioria se formou em Roraima, como explicado anteriormente a partir dos anos 40 do século XX a formação em nível de Magistério esteve em ascensão no Estado. Desta maneira, são os professores com maior tempo no exercício da docência. Cabe ressaltar, que uma professora possui formação em segunda licenciatura. Observa-se ainda, que dos 15 participantes apenas 3 (três) haviam concluído o curso de graduação em Pedagogia do Campo, na turma descentralizada da Universidade Estadual de Roraima, na Vila Félix Pinto, município de Cantá.

Nessa perspectiva, objetivando apresentar os caminhos trilhados pelos professores do campo, para o desenvolvimento da docência nas escolas do campo no município de Cantá, trazemos a sistematização dos seguintes dados:

QUADRO 8 - Local de domicílio dos participantes da pesquisa, bem como as Escolas do Campo/Localidades e Distâncias (km) onde atuam.

Identificação dos professores	Local de Domicílio	Escola do Campo/Localidade	Distância (km)
Professora Campestina "PSC1"	Vila União/ Cantá	- Otília Pinto (Vila União)	-
Professora Campestina "PSC2"	Normandia	- Área indígena	-
Professora Campestina "PSC3"	Félix Pinto/ Cantá	- Cristo Redentor (Vila São José)	BR 432 - 108 km
Professora Campestina "PSC4"	Vila União/ Cantá	- Otília Pinto (Vila União)	-
Professora Campestina "PSC5"	Félix Pinto/ Cantá	- Presidente Tancredo Neves	Vicinal 8
Professora Campestina "PSC6"	Félix Pinto/ Cantá	2014- Projeto União 2016- Vila Rodrigoão	-
Professor Campestino "PSC7"	Cantá	Cantá	-
Professora Campestina "PSC8"	Cantá/Sede	- Santa Rita – 2012 - Tia Ercília – 2014 - Taba Lascada (Comunidade Indígena) - 2016	-
Professora Campestina "PSC9"	Cantá/Sede	- Maria Elon	Vicinal 02
Professora Campestina "PSC10"	Vila União/ Cantá	-	30km
Professor Campestino "PS11"	Vila União/ Cantá	-	-

Professor Campesino “PSC12”	Boa Vista	- Luiz Ribeiro de Lima - Jaceguai até 2007	-Jardim Equatorial - Asa Branca
Professor Campesino “PSC13”	- Uiramutã - Boa Vista	2002-Uiramutã – Cantá	- 100km - 65km(atualmente).
Professora Campesina “PSC14”	Félix Pinto/ Cantá	- José Duarte Maduro	Vicinal 130km
Professora Campesina “PSC15”	Vila São José/ Cantá	- Vila São José	BR 432

Fonte: dados das narrativas de formação realizadas com os professores.

No que se refere aos domicílios e atuação em escolas do campo, 12 (doze) desses professores iniciaram na docência em escolas que se localizam em comunidades do campo no município de Cantá, com exceção dos professores campesinos “PSC2” e “PSC13” que atuavam em escolas do campo nos municípios de Normandia e Uiramutã. Outro dado relevante se destaca em relação ao Professor Campesino “PSC12”, que iniciou na profissão docente em escola das cidades, e posteriormente passou a atuar em escola do campo no município de Cantá. Observa-se ainda, que a distância percorrida dos domicílios dos professores campesinos, até às escolas do campo se apresenta como grande desafio a ser enfrentado, tendo em vista as péssimas condições das estradas, bem como a dificuldade de mobilidade desses professores, que ao se deslocarem de dia enfrentam um sol forte, ao retornarem para casa muitas vezes já anoiteceu, o que dificulta a visualização das estradas.

Dessa forma, no tocante ao perfil dos participantes da pesquisa, podemos perceber que muitos possuem características semelhantes, considerando o processo de migração para o Estado, bem como uma parcela significativa já era formada em nível de Magistério e cuja atuação profissional decorre em média entre 6 a 21 anos. Outro fator semelhante decorre do início na carreira docente em escolas do campo.

4 IDENTIDADES DOS PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA

Neste capítulo apresentamos as discussões dos dados a partir das narrativas de formação de professores do campo, no qual fomos articulando as experiências formativas e de atuação na docência, cujo objetivo é preservar as características dos professores do campo, para que suas vozes sejam protagonistas nesta pesquisa. Nessa perspectiva, visamos com que os professores campesinos apresentem suas vivências, de modo, que sejam compreendidos na sua plenitude. Neste aspecto, por meio do Método Otobiográfico, buscamos preservar nas narrativas de formação, as assinaturas de todos os professores campesinos, condição fundamental para a utilização do método.

À vista disso, nos propomos a ouvir as narrativas de formação, a partir das vivências que são consideradas significativas no processo de formação pessoal e profissional, objetivando analisar como se constitui a identidade docente. Assim, foram surgindo as principais categorias de análises das narrativas de formação que são apresentadas a partir das experiências formativas vividas durante o Ensino Fundamental e Médio, bem como as histórias de vida, e suas experiências que conduzem as vivências na constituição da identidade do professor do campo.

As narrativas de formação ouvidas, as vivências rememoradas contribuíram para que elencássemos as categorias de análise para compreendemos como se constitui a identidade do professor do campo, que era o objetivo desta pesquisa. Assim, visamos, ainda no decorrer do trabalho, possibilitar com que as narrativas de formação os professores campesinos nos discorram sobre quais são os desafios que esses docentes enfrentam para a concretização das atividades didáticas, bem como a da Educação do Campo tem contribuído na afirmação das identidades dos povos campesinos.

Por conseguinte, organizamos as narrativas em eixos temáticas que se dividem em: Vivências de Escolarização no Ensino Fundamental e Médio, Opção pela Docência, Ingresso no Curso de Pedagogia do Campo na UERR, Vivências da Iniciação à Docência em Pedagogia do Campo, Primeiras Experiências da Docência em Escolas do Campo, Saberes Necessários à Docência em Escola do Campo, Significados da docência em escolas do campo, Condições de Trabalho nas Escolas do Campo, Motivadores da Permanência na Docência do Campo e Formação contínua no campo.

4.1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS, IDENTIDADES DOCENTES EM FORMAÇÃO

Conforme discutido ao longo desta dissertação por diferentes autores que são o sustentáculo teórico da pesquisa, a constituição da identidade do professor do campo se dá de forma dinâmica ao longo de processo historicizados de vivências pessoais e profissionais, em diferentes espaços sociais que influenciaram na escolha da profissão como professor, bem como no reconhecimento da identidade campesina. Portanto, para as análises sobre a constituição da identidade docente do professor do campo na Vila Félix Pinto, é essencial registarmos as narrativas de formação que justificam cada categoria aqui proposta, é oportuno ainda, ressaltar que as narrativas de formação foram transcritas e buscamos preservar as características singulares de cada participante, com o intuito de que a partir do trabalho com as narrativas de formação, os professores do campo, por meio da reflexão e da narração, pudessem rememorar suas experiências de vida e de formação profissional, que constituem suas identidades enquanto professores campesinos.

4.1.1 Vivências de Escolarização no Ensino Fundamental e Médio

As narrativas de formação dos professores do campo permitiu elencar como eixo de análise diferentes articuladores que contribuem no processo de constituição da identidade, a partir de suas distintas vivências escolares nos diversos momentos de formação, assim como em muitos casos, em momentos que antecedem ao processo de escolarização, nos espaços de socialização entre os membros da família, através do convívio com irmãos mais velhos, bem como por meio do lugar de origem que remetem a convivência e ascendência campesina, como podemos observar nas narrativas de formação a seguir:

A professora campesina (PSC2) ao rememorar o processo de escolarização, nos apresenta vivências que marcaram significativamente seu desenvolvimento nos primeiros anos da Educação Infantil.

[...] teve alguns professores que marcaram muito foi a metodologia deles era muito é bem assim, bem marcante na vida do aluno, que me expirou também para me tornar pedagoga. Foi uma professora da Pré-Escola chamada, de Toinha, só que o nome dela é Antônia, aí ela foi uma professora assim, ela sempre teve muita paciência, ela estudava a sua metodologia tinha haver com a nossa realidade, que era uma realidade do campo, [...] outros professores, também como a professora Darci, ele nos ensinou a Matemática usando as pedras, a própria natureza as formas geométricas, ele nos levava para fora da sala de aula, ele falava que cada animal tinha a sua forma geométrica, as folhas, em tudo que a gente via na natureza tinha a sua forma geométrica, se a gente soubesse usar da forma, então isso marcou muito na vida (PSC 2).

Sob essa perspectiva, da trajetória de escolarização, a docente expõe uma representação de professores cujas metodologias em sala de aula, constituem-se elementos que revelam o processo significativo de influência em sua formação.

A professora campesina (PSC 3) em suas narrativa relata que são poucas as lembranças do início da escolarização:

Não tenho muito lembrança, assim de memórias vivas do Ensino Fundamental, [...] me recordo que era uma escola que achava legal, foi minha primeira escola, experiência em contato com a leitura e escrita, porque eu não tive experiência na Educação Infantil, [...] a lembrança mais legal que tenho do Ensino Fundamental, é que as aulas, atividades, eram voltadas mais para ludicidade, os professores usavam muito, as aulas junto com as atividades lúdicas, eu achava isso super legal. O Ensino Médio eu já fiz na escola do campo 2009, quando o meu pai resolveu ir para o campo, e fomos pra lá já no finalzinho de 2009 em dezembro, chegamos lá eu frequentei o ensino Médio 1, 2 e 3 ano, na escola Genira Brito Rodrigues e terminei o meu Ensino Médio, [...] achei legal fazer o Ensino Médio no campo, porque já foi um aprendizado totalmente diferente do que estava vivendo aqui na cidade, era um aprendizado mais significativo, não sei se porque os professores conheciam mais a nossa realidade, foi um aprendizado mais significativo, do que na cidade [...] Quando fui para o campo essa educação já foi mais diferente [...] (PSC 3).

Igualmente a professora campesina (PSC 14) ressalta:

[...] lembro mais das brincadeiras, engraçado lembro mais das horas das brincadeiras, não me recordo muito dos professores, era escola do campo o Multisseriado, só tinha uma turma era um lugar onde as mães faziam costuras, era um clube de mães, e lá também era escola, era a sala e já na sala vinha com a cozinha, era só um quarteirão e uma sala que era a direção, era Multisseriado. Meu Ensino Médio também foi na Félix Pinto, Genira Brito, foi muito bom, era muito bom mesmo, os professores também, foi uma época muito boa, era umas das escolas mais conhecidas daqui, antigamente eles investiam muito na educação lá, sai muitos alunos que conseguia vim pra cá para fazer faculdade, passava em concurso, a escola ganhava muito premio de participação (PSC 14).

Ao narrarem os processos de escolarização as professoras campesinas

(PSC3) e (PSC14) descrevem esse período repleto com atividades lúdicas, que nos leva pensar à fase de criança, com jogos e brincadeiras. Descrevem ainda, que o processo de desenvolvimento no Ensino Médio, ocorreu em escola do campo, sendo um processo considerado fundamental em suas formações que trazem consigo um conjunto de representações dos professores e da escola do campo, considerado com um espaço de destaque entre as lembranças, pelos saberes construídos em sala de aula e, sobretudo pelo reconhecimento da valorização da realidade campesina.

Para professora campesina (PSC 6) o que mais se destaca são as vivências na disciplina de Geografia durante o Ensino Fundamental, cuja dedicação da professora em sala de aula, são um dos motivadores para o desenvolvimento das atividades da disciplina maior do que em qualquer outro.

No Ensino Fundamental eu estudei no município do Cantá, na Vila União na escola Otilia Souza Pinto, eu lembro que sempre me destacava um pouco entre os alunos, gostava muito, me interessava muito mesmo, meu objetivo era tirar uma nota máxima, [...] Sempre me sai muito bem em Geografia, sempre gostei muito de Geografia, Biologia também, mas Geografia lembro que gostava muito, minhas notas eram muito altas, também tem a questão do professor quando ele é bom, quando sabe ministrar uma boa aula, percebemos e temos afinidade também por aquela pessoa, ajuda bastante, eu gostava muito dessa professora, era como se tudo que explicava fluísse na minha mente, não tinha nenhum empecilho do trabalho que pedisse para fazer, eu gostava assim de todas as disciplinas. Desde quando iniciou essa disciplina na quinta série lembro que sempre gostei muito mesmo de Geografia e Biologia, mas sempre me destaquei muito em Geografia, ai não, assim coisa eu lembro mais mesmo é dessa questão da interação, era os colegas interagíamos bastante, nossa! Aí estudei até o 1º ano do Ensino Médio, mas concluí o Ensino Médio na Félix Pinto na escola Genira Brito Rodrigues, sempre lembro que gostei de sentar na frente, sempre gostei de prestar atenção porque se a pessoa está interessada tem que ficar atenta tem que está acompanhando a explicação de bons professores, então sempre gostei muito de esta a frente para ouvir bem, entender melhor, e o que não entendia questionava pedia para explicar novamente, tinha até um professor que ficava meio chateado, o professor de matemática, assim se ele mesmo não está dando uma boa aula, não está sabendo explicar, tem que usar todos os métodos para que o aluno venha entender. A nossa turma era terrível, considerada mesmo a turma mais bagunceira da escola, nossa! Aqueles meninos eram demais, tirando isso, éramos bem unidas e tirava aquelas brincadeiras e tais, mas gostávamos de fazer as coisas corretas, se reunia para fazer o trabalho em grupo, inclusive o objetivo era sempre aprender, poder concluir, passar pro outro ano, outra série e depois concluiu, até que mantive o contato de alguns de outros, não mas a questão do Ensino Médio também ficou na lembrança é uma fase muito boa que não tem como esquecer (PSC 6).

A professora ainda ressalta a fase marcante vivenciada durante o Ensino Médio, que permitiu rememorar a relação em sala de aula como os professores que sempre tiravam as dúvidas, com a exceção da referência ao professor de

Matemática, que não se apresentava a vontade com os questionamentos. Lembra com carinho dos trabalhos em grupo desenvolvidos com os colegas de classe, bem como evidência a relação de amizade criada pela turma, todavia, perderá contato com muitos colegas.

O professor campesino (PSC 7) em suas vivências ressalta o estudo em classes Multisseriadas e sua continuidade de escolarização em escolas do campo em áreas de assentamentos:

Sempre estudei na escola do Escola do Campo, [...] no município do Cantá, na Escola municipal Hozana Gomes, área de assentamento, acredito que foi satisfatório, era uma turma de Multisseriada [...]. O Ensino Médio foi na escola estadual que se localiza na Vila União, era legal, me identificava com ciências. Acredito que tenha evoluído mais, porque na época que estudei tinha todos os professores, é em alguns anos atrás a escola não disponibilizava de todos os professores (PSC 7).

Nessa perspectiva, destaca na narrativa um comparativo à época em que estudava o Ensino Médio, com a atual realidade da falta de professores, características predominante nas escolas do campo.

O professor campesino (PSC11) revela que no Ensino Fundamental realizado em escola do campo as atividades eram descontextualizadas, bem como os livros didáticos do campo tinham informações e conceitos referente a realidade do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Foi bom na medida do possível o Ensino Fundamental, os conteúdos por ser escola do campo era totalmente descontextualizados com o nosso ambiente, por exemplo, história do Rio de Janeiro e Minas, não tinha histórias daqui, mas até então não tínhamos conhecimento sobre a escola do campo. O Ensino Médio [...] fui para a EJA, terminei na EJA o Ensino Médio na Félix Pinto, a relação com professores era boa os professores incentivavam bastante por nós sermos da EJA, viam que nos queríamos, a maioria era senhores e senhoras de idade, incentivavam muito, passavam o dia trabalhando, pegavam mais leve, mas valeu a pena! (PSC11).

Assim, os professores desconheciam o conceito de educação do campo, e desenvolviam atividades em sala de aula, com práticas que não contemplaram as especificidades de aprendizagem dos alunos do campo de Roraima. Deste modo, o livro didático passa a ser considerado como fonte única de pesquisa disponível para os professores e discentes. O professor levanta ainda que sua formação no Ensino Médio, foi marcada por algumas interrupções decorrente de reprovações, por isso, optou pela continuidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que os

professores, os orientavam e incentivavam na continuidade para a finalização do Ensino Médio, e buscavam compreender os desafios enfrentados pelos discentes na sua maioria trabalhadores do campo, embora houvesse uma flexibilização das atividades em sala de aula da EJA.

As narrativas dos professores camponeses sobre o processo de escolarização em escolas do campo expressam a semelhanças nas vivências e singularidades do processo de ensino e aprendizagem, cujas lembranças revelam significativas influências exercidas por seus professores que marcaram a sua formação durante a Educação Básica. Muitas vivências no que tange a escolarização se volta, principalmente para o professor que foram significativos no cotidiano da sala de aula. A formação destes alunos se encontra pautada em um ensino em consonância com a escola do campo.

4.1.2 Opção pela Docência

Dos quinze professores camponeses, três manifestaram em suas narrativas que sempre almejavam tornar-se professores, quatro não possuíam essa perspectiva e ingressaram na profissão de forma não pretendida, quatro apontaram fatores como a influência de familiares, dois ressaltam a influência de antigos professores e dois não fizeram referência sobre a opção da profissão como docente.

Em sua narrativa a professora camponesa (PSC1) nos apresenta que seu ingresso na docência ocorreu mediante influência política. Narra que:

[...] conheci uma pessoa na época que trabalhava [...] no campo, um dia pedi para ele, "você que tem anda muito, tem muita influência com esses políticos, consegue arrumar um emprego pra mim, quero um emprego, tô precisando de um emprego". Foi rápido ele conseguiu um emprego na Vila União, como professora, dentro de uma semana fui convidada na Secretária a dá uma entrevista e assinar um contrato como professora, só que não conhecia pra lá, porque era uma Confiança Três, no Nordeste não existe esses negócios, fui na secretaria me informei com a diretora, e assinei um contrato como tabela especial, e fui para lá, entrei para trabalhar em 18 de abril a julho de 1995, tinha tanto pium tive alergia a picada de insetos, tinha 8 casas lá na época, morei quase todas, ganhava tão pouco, falei para diretora que depois do recesso "não volto mais, porque não tenho estabilidade, salário é pouco, não tenho onde morar. A Diretora falou você tem 15 dias de recesso vai para casa e pensa", no primeiro dia já tinha a resposta, ruim com ele pior sem [...]. [...] concluindo fiquei vinte anos na Vila União-Cantá (PSC1).

Relata que o início da carreira é marcada por dificuldades de moradia, baixo salário e instabilidade no emprego, fatores esses que a levaram pensar em desistir da docência. Apesar disso devido a necessidade de trabalhar permaneceu no emprego. É notável na narrativa que a partir da consolidação do trabalho em sala de aula, bem como o passar dos anos a professora foi adquirindo segurança para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Deste modo, podemos visualizar que a identidade da professora foi se construindo aos poucos e que a identificação com a profissão a levaram a permanecer por vinte anos em escola do campo.

No tocante ao aspecto de vocação ao exercício da docência, os professores camponeses (PSC2), (PSC4) e (PSC12) narram que a profissão foi escolhida ainda na infância:

Era um sonho desde pequena, eu tinha dois sonhos, me tornar médica ou professora, mas médico ficou porque eu pensava que era assim, quando a gente é criança eu pensava há quero ser médico para ajudar as pessoas, só que quando a gente tem que dá aquela notícia do falecimento, acontece alguma coisa e você tá ali com a vida da pessoa na sua mão, já escolhi a profissão de ser professora porque a de médico eu deixei por lado, devido a isso, que eu não tenho coragem de chegar pra pessoa assim e de um ente querido, mas já o professor não, como era a primeira opção que desde de criança, eu sempre quis ser professora até dos meus irmãos, eu sempre gostei de está ensinando eles, sempre quis ser a professora é uma coisa assim que eu escolhi, desde de pequena uma profissão, que acho tão bonita tão importante, porque o professor é professor de qualquer profissão, sempre vai passar pela mão de um pedagogo ou de um qualquer outro professor, sempre vai existir (PSC 2).

Era um sonho de criança que eu tinha, porque meus pais eles eram do campo lá o ensino era muito precário os professores de lá eles iam em aviões, era muito difícil o acesso, o material pedagógico era difícil também pros pais e pros professores era um ensino assim que não era digamos assim bem adequado não era de qualidade era bem precário mesmo era uma situação bem difícil tanto pros professores como pros alunos então eu me interessei e gostei muito fui lá uma vez e vi meus pais numa reunião lá e gostei sabe de ver aquelas criancinhas indo pra escola então eu me interessei para um dia me tornasse uma professora, o município era o município do Uiramutã eles moravam lá (PSC 4).

O Ensino Médio terminei no Colégio Reinaldo Thompson no bairro do coroadó, e em 87 quando [...] foi quando eu fiz o Magistério, porque fiz o Ensino Médio naquele tempo do curso profissionalizante que está voltando agora, fiz em Auxiliar Administrativo, quando fui pra lá como só tinha o 2º Grau, aproveitei e fiz mais o Magistério, [...] isso porque fazer que é sonho de criança, de família sempre tinha, porque hoje se pegar acho que tenho uma três carteiras profissionais, tudo classificado como contador, almoxarife, é naquele tempo era cobrador, até office boy, mas nunca me sentia feliz, porque não tava fazendo o que eu gosto, estava exercendo outras profissões por necessidade, por isso, quando tive essa oportunidade de ir para o Maranhão, que fiz o Magistério pra mim foi excelente, tanto é que assim, que terminei corri pra cá e graças a Deus fui abençoado e consegui ingressar em 96 foi em abril de 96, nos chegamos aqui em março,

em abril já consegui uma vaga[...] vim embora aproveitar que aqui o mercado pra professor em Roraima era muito grande [...] (PSC12).

Deste modo, a docência como vocação é o terceiro aspecto mais ressaltado pelos professores, assim, a opção pela profissão se apresenta como consequência do gosto pelo trabalho em sala de aula.

Para professora campesina, (PSC6) o ingresso na profissão docente, surge como uma oportunidade, considerando o pouco acesso ao ensino superior nas comunidades do campo, a narrativa ilustra essa dificuldade de ascensão no campo:

Iniciei a faculdade de Pedagogia do Campo pela UERR e veio a oportunidade de trabalhar como professora porque assim quem mora no interior, não tem muita é questão de trabalho, essa questão de oferecimento de trabalho, essas coisas oportunidade é muito complicado muito difícil, então é como se a oportunidade que tivesse tem que aproveitar. Eu fiz o seletivo levei a declaração passei e trabalhei esse ano de 2014 pra mim foi nossa mesmo eu não sei nem qual palavra usar [...] (PSC 6).

Pelo surgimento da oferta de formação em nível superior em região campesina distante da capital do Estado, e tendo em vista, que as pessoas domiciliadas no campo possuem pouca ou nenhum poder aquisitivo para a manutenção da formação em nível superior na cidade, bem como para manter-se em trabalho. São fatores que apresentam uma realidade vivenciada pelos filhos dos camponeses que os limita a ingressarem no ensino superior. Dessa forma, o ingresso à universidade passa a ser visto como uma única oportunidade.

A professora campesina (PSC10) nos apresenta que a opção pela docência decorre da tentativa de minimizar as dificuldades da falta de professores na escola do campo:

Às vezes vem professores de outras cidades, outros municípios ensinar aqui, quando chega na quinta-feira, na sexta-feira eles vão embora , os alunos ficam sem apoio, perdem muito tempo, além da dificuldade dos transportes que ainda hoje tem, tem a dificuldade dos professores que vão voltam, professores que abandonam a escola, vão embora sem dizer para os pais, sem dizer para os alunos, que vão embora, os alunos ficam um mês, 15 dias sem aula. Por essa dificuldade. , mas quando chegam e vê essas a 100, 200 km da sede, os professores vão desistindo, vai faltando professor, é aquela questão do professor chegar passa uma semana larga a escola e vai embora, ai ficam os alunos uma, duas semanas ate conseguir outro (PSC 10).

Assim, é possível percebermos que é muito comum nas escolas do campo, uma alta rotatividade de professores, em razão principalmente da dificuldade de

acesso às escolas localizadas bem distante da sede do Município.

Outro aspecto de grande motivação para a escolha da Licenciatura em Pedagogia do Campo é influenciada por familiares. As narrativas a seguir ilustram essa realidade:

[...] terminei o Ensino Médio e o Magistério simultaneamente, com 17 anos, foi onde, na verdade comecei a me identificar como professora, porque só comecei a fazer o Magistério, porque foi um pedido da minha mãe, na nossa cidade só havia dois cursos técnicos, ou era Técnico em Enfermagem ou era o Magistério, então como área da saúde não me agrada, optei por fazer o Magistério, e no Magistério comecei a me identificar como professora, gostei, foi uma experiência boa, mas quando você começa a fazer o nível superior, você ver que é algo mais amplo (PSC8).

Soube que a UERR vinha com o vestibular, na época foi a opção mesmo, até então não queria, fui praticamente obrigado pela a minha mãe a prestar o vestibular. Depois que prestei o vestibular, que fui aprovado e foram começando as disciplinas e a medida que as disciplinas foram o correndo, foi assim, foi abrindo um leque de conhecimento, fui começando a gostar (PSC11).

[...] Optei pelo Magistério porque já tinha uma irmã que era professora, tinha algumas pessoas que tinham me falado muito bem e sempre tive esse desejo mesmo [...] (PSC13).

Foi interessante, eu não queria, minha mãe que insistiu muito, não queria nem fazer a prova na verdade, a minha mãe “não você vai fazer”, ‘eu digo mãe deixa isso de mão’, “não tu faz”, aí fui fazer e passei, então vou estudar, e comecei a estudar, acho que comecei a estudar e que comecei a senti gosto pela faculdade e pelo estudo, sempre gostei de estudar [...] (PSC14)

Como podemos observar os professores camponeses (PSC8), (PSC11) (PSC13) e (PSC14), ressaltam como motivadores para a escolha da docência, particularmente a figura familiar feminina, com a indicação de mães e irmãs, seja porque já provinham de famílias de professores, assim como, pelo reconhecimento da profissão valorizada no meio familiar, o que coaduna para o surgimento da identidade docente após o ingresso na carreira, por meio das vivências em escolas do campo.

No tocante a outro fator que podemos observar é a influência exercida por antigos professores no decorrer principalmente da Educação Básica, como ilustrativos nas narrativas a seguir:

[...] quando terminei o Ensino Médio aqui, fui fazer o Magistério, esse já foi assim, porque eu vi que o professor quando ia para frente que começava a

da aula eu ficava prestando atenção me desenhava, eu me dizia assim será se um dia eu vou ser professor e ficar na frente de uma turma explicando como ele explica, esse foi o motivo de fazer o Magistério, queria ser um professor, queria ser, me via, eu sonhava, as vezes me fantasiava e ficava olhando para o espelho, olha é isso e isso, isso, você tem que fazer isso, tá errado, isso tá certo, vamos corrigir, olha tá certo, tá errado, vamos corrigir, e eu com a pasta na mão olhando para espelho, me desenhava sendo professora (PSC 9).

A professora campesina (PSC 9) expõe que se imaginava durante brincadeiras como professora e que imitava as atitudes da docente, e diz que em frente ao espelho se sentia de fato uma professora. A narrativa nos apresenta que os momentos de brincadeiras possibilitavam o resgate de práticas vivenciadas em sala de aula, a professora campesina (PSC 9) construiu a partir de suas experiências a imagem de professora do campo que se tornaria no futuro.

Do mesmo modo a professora campesina (PSC 3) narra que :

Ao me tornar professora, nem pensava em ser na verdade, só que tive uma experiência no Ensino Fundamental na 7ª série, eu tinha uma professora de língua portuguesa, eu não me lembro o nome dela, lembrei o nome dela é Elizabeth, ela era uma professora na idade de 40 e poucos anos, era uma professora muito modesta sabe, uma professora assim, sabe que se hoje eu tivesse que pontuar um dos professores mais legais que marcou a minha vida eu indicaria a professora Elizabeth, professora assim nota mil pra ela, então era uma professora que chegava na sala de aula, era bem comunicativa, que tinha postura, que tinha amor pelo o que fazia, eu achava legal a postura dela em dar aula, chegava na sala de aula conversar, dialogava dava espaço pra gente, eu ficava observando o jeito dela ser o comportamento dela e eu sempre falava comigo assim nossa eu quero ser professora e foi através dessa professora e em ver ela ministrando aula, o jeito que ela tratava os alunos, o respeito, atividades dela como ela aplicava e a atenção toda voltada pra gente e aí foi através dela que resolvi me tornar professora, eu falava que quero ser professora, foi significativo pra mim, me tornar professora, de querer fazer diferente, em não querer ser melhor, mas ser uma professora diferente, dos professores que eu já tive, porque tive muitas sequelas, eu achava que eu poderia me tornar, não melhor, mas fazer diferente, meus métodos, usar métodos diferentes (PSC3).

Como podemos observar acima, são evidenciados elementos de influência de antigos professores que contribuíram para a escolha da profissão docente, ou seja, a fase que antecede a graduação, se apresenta como significativa, pois fazem a docente rememorar lembranças em sala de aula, atitudes e o respeito com que a professora conduzia o processo de ensino e aprendizagem.

Essa questão também é expressa na narrativa da professora campesina (PSC15) ao destacar a influência de uma professora, no Ensino Médio, como

importante na escolha da profissão, considerando que ser professor não estava em seus planos. Narra que:

Nunca tive vontade de ser professora, só que com o incentivo de uma professora que por coincidência se tornou a minha colega de turma, me incentivou estava no meu último ano do Ensino Médio, ela disse que ia ter vestibular, eu fiz, eu sei que conversei com ela que não queria, não queria, acabei entrando para sala de aula no quarto semestre, fui para sala de aula comecei da aula, e gostei (PSC15).

Observamos que a escolha da profissão docente das professoras camponesas (PSC 9), (PSC 3) e (PSC15) são influenciadas por fatores semelhantes. A partir de memórias de antigos professores, durante o processo de escolarização da Educação Básica. Outrossim, a influência desses professores é marcante na vida dessas alunas, o que torna significativo a tomada de decisão pela profissão como professor.

Como podemos destacar a escolha da profissão docente pelos professores camponeses é marcada principalmente, por influência de familiares, sobretudo da figura materna, lembranças de antigos professores, que foram significativos durante as experiências de escolarização no Ensino Fundamental e Médio, assim como a vocação para o exercício da profissão docente, conjunturas que coadunam para a escolha do curso de Pedagogia do Campo.

4.1.3 Ingresso no Curso de Pedagogia do Campo na UERR

Observamos nas narrativas dos professores camponeses algumas referências à formação no curso de Pedagogia do Campo, como afirmação da identidade camponesa, oportunidade, e possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Deste modo, no decorrer das análises, se apresentam as diferentes circunstâncias que coadunaram para que cursassem a Pedagogia do Campo. Como podemos analisar a seguir.

A professora camponesa (PSC1) apesar do cenário de desvalorização pelos governantes com a profissão docente, sobretudo com o fechamento e abandono das escolas do campo, busca aperfeiçoar-se em seu fazer pedagógico, como exposto a seguir na narrativa:

[...] Então em 2012 a UERR levou a Pedagogia do Campo, como é uma área diferente me chamou atenção, mas é uma área que não ia nem fazer,

eu tava tão chateada com tudo que passamos a desvalorização, então por intermédio de uma grande amiga que incentivou, e passei em oitavo lugar, foi uma colocação boa, aí “ela disse tá vendo e se tu não tivesse feito, aí eu disse tá bom já que a gente passou, vamos fazer o curso”. Comecei a fazer Pedagogia e vi que era bem diferente de tudo aquilo que já tinha visto, apesar do estado hoje não valorizar, mas gostei do curso, gostei muito, aprendi coisas que acho que não teria aprendido em outra área, então assim valeu muito, muito mesmo foi um curso assim, que se eu não tivesse feito, e se fosse para fazer agora eu faria de novo (PSC1).

Podemos observar que a docente encontra-se em um cenário educacional que tem cerceado o direito a melhores condições de trabalho, apesar dessa conjuntura a docente busca se aperfeiçoando, fator este, que contribui para a afirmação da identidade docente e sua permanência como professora por mais de vinte anos em região campesina.

Para os professores campesinos (PSC2), (PSC5), (PSC6) e (PSC12), o cursos de Pedagogia é motivada, sobretudo pela oportunidade de ingressar no Ensino Superior, as narrativas a seguir ilustram essa realidade.

[...] foi uma oportunidade que apareceu no Cantá, eu já queria fazer Pedagogia, só que lá no Cantá abriram, só que fica mais perto de onde eu morava que e a Fonte Nova, fica mais próximo o gasto é menos, então eu resolvi fazer, pela oportunidade por gosta de querer ser professora (PSC2).

Fui trabalhar na área da saúde e não sabia quanto tempo ia passar nessa vicinal e aí quando surgiu a oportunidade, fiz o vestibular, não que fosse a minha escolha, mas é a oportunidade que não podemos perder e acabei fazendo e acabei gostando, e estou concluindo agora o curso (PSC5).

Tinha acabo de terminar o Ensino Médio, veio a oportunidade de fazer o vestibular, não estava cursando nada, não estava estudando, então eu resolvi fazer porque quando estamos cursando algo, fazendo alguma faculdade se abrem portas para fazer outros cursos ter mais oportunidades de ter um emprego, como tive também, você observa que as pessoas te olham com outros olhares, as pessoas quando você esta cursando algo, quando você tem um emprego as pessoas te olham com outro olhar, as pessoas te respeitam mais é como se a pessoa te visualizasse, como você fosse tratado de uma forma diferente melhor, isso é bem visível de observar (PSC6).

E teve a oportunidade da UERR que deu pra gente lá na Félix Pinto, foi uma oportunidade muito grande, a gente ficou triste porque perdemos essa parceria dos polos do interior, mas foi excelente. Isso aí pra mim foi um sonho, porque eu atuo já há muitos anos na educação do campo, e quando abriu essa proposta eu fiz de tudo, tanto é que dá escola que eu trabalho pra Felix pinto dava a faixa de 34 km e a gente deu um jeito lá e eu consegui fazer o vestibular passei, pra mim foi uma conquista muito grande isso aí, foi, fazer que nem o outro uma luz que caiu do céu, porque a gente pro rumo de lá das aquelas partes de Félix Pinto, a gente é desinformando de tudo, então essa parceria com a UERR foi muito produtiva muito (PSC12).

[...] assim que terminei o Ensino Médio em 2012, estava com todas as malas prontas pra vim para Boa vista, já estava com aquele sonho, nossa agora vou ter que encarar uma universidade, só que ficava pensando nas minhas condições financeiras em como poderia ingressar numa Universidade, principalmente a Universidade Estadual, tinha vontade de fazer Letras. Lembro de uma vizinha, na mesma semana que encerrou as aulas, na semana seguinte já viria pra Boa vista, justamente que era pra fazer vestibular, uma senhora foi lá em casa e disse " tu não tá sabendo estão ofertando vagas aqui para Félix Pinto para o Curso de Pedagogia", mas eu não queria fazer o curso de Pedagogia, ela disse "porque tu não faz a sua inscrição?", Nesse tempo eu não tinha dinheiro, a universidade estava ofertando duas modalidades uma para vestibular tradicional e outro para histórico escolar para alunos que tiveram as melhores notas no Ensino Médio, e o meu ingresso no curso Pedagogia foi através do histórico escolar, ingressei em 2012, a qual ofereceram em Educação do Campo (PSC3).

Nas narrativas acima, os professores campesinos se referem às dificuldades de acesso a universidade, para populações que vivem no campo, ressaltam a baixa condição financeira para manter-se na cidade, como uma barreira de ascensão na vida profissional. Um elemento comum nas narrativas, se apresenta como curso a Pedagogia do Campo, não era a opção de muitos desses professores, contudo o ingresso no cursos é o meio significativo de oportunidade para muitos no mercado de trabalho. Dessa forma, a oferta viabilizada pelo curso de Pedagogia do Campo, se consolida como a oportunidade desses sujeitos de acesso ao Ensino Superior, considerando que a conjuntura ainda é difícil ascensão da população do campo a uma universidade.

Para a professora campesina (PSC8) já formada em nível de Magistério, ingressar no curso superior, foi uma possibilidade de formar-se concomitantemente ao início da atuação em sala de aula:

Quando assumi o concurso em 2012, logo em seguida foi ofertado o vestibular da UERR, na Félix pinto, ofertaram Pedagogia da Educação do Campo, foi a opção que tive no momento, que abriu como turma, e o que dava para tentar fazer na minha área, que é educação infantil, que gosto e me identifiquei, então acabei fazendo o vestibular em 2012 foi no meio do ano, consegui a minha classificação e em agosto de 2012 iniciou às aulas, foi simultaneamente também, praticamente ao mesmo tempo a minha formação no nível superior e com a minha atuação em sala de aula, porque até então nunca tinha atuado, só no estágio do Magistério, e um ano que atuei como amiga da escola, na minha cidade na época do Magistério (PSC8).

Ao mesmo tempo, o curso de Pedagogia torna-se uma ponte para que a professora (PSC8) construa seu fazer pedagógico em sala de aula, considerando às

especificidades de aprendizagem em escola do campo.

Os professores camponeses (PSC9) e (PSC13) ingressaram no curso de Pedagogia como forma de autoafirmação da identidade enquanto professor do campo, tendo em vista o valor social que expõem sentir por exercerem a profissão docente:

Eu escolhi a Pedagogia do campo não é a minha opção, eu fiz porque eu quis fazer, igual tem gente 'ah eu fiz porque era a única opção e fui fazer'. Não fiz porque eu quis e queria fazer, fui buscar, fui buscar mesmo até porque quando fui buscar, quando fui fazer em Felix Pinto, era o último dia de inscrição, uma colega minha ligou e perguntou, quando foi no outro dia que era para encerrar, fui lá e consegui fazer entrei através da prova e passei graças a Deus, consegui passar, então foi que agora sim vou me sentir realizada, porque eu estou fazendo aquilo que eu quero. Tive excelentes professores graças a Deus, todos os professores nenhum e nem outro, as disciplinas eram diferentes, mas a convivência foi muito bom mesmo, aprendi muito, aprendi a ser realista o que tenho para falar eu falo, aprendi a buscar os meus direitos, quando, por exemplo, alguém falava alguma coisa que você não sabia você ficava assim meu Deus do céu por quê?, e hoje não se está certo está certo, se está errado está errado [...] (PSC9).

Foi uma oportunidade, eu tinha esse desejo de fazer uma discussão com relação a Educação do Campo, tinha esse desejo assim, mas não sabia que iria fazer Pedagogia com ênfase do campo, surgiu, foi assim como, foi num momento muito oportuno já estava trabalhando alguns anos na vicinal, surgiu passamos e foi estudar e gostei muito, agora tinha que sentir na pele assim, a universidade ela ofereceu o curso mais assim, ofereceu todos os professores, excelentes professores, mas nós não tínhamos uma biblioteca por exemplo para pesquisar, não tem sinal de internet para pesquisar também, então uma das dificuldades foi essa em relação ao curso, foi muito bom porque nós fizemos e tudo, mas nós tivemos essa dificuldade, não tinha uma biblioteca e é essencial ter uma biblioteca para pesquisar, livros, tínhamos que comprar ou xerocar, então isso foi uma dificuldade, a nossa locomoção, não só a minha, mas de todos os alunos a maioria era distante, a minha distância dava 28km para chegar na universidade, então assim, era de noite era final de semana, volta de noite então a dificuldade maior foi essa em fazer as discussões dos trabalhos, voltávamos pra vicinal, e lá ficamos mais isolado ainda porque não tinha esse material, tinha que buscar correr atrás, então foi uma dificuldade aí (PSC13).

Esses professores apresentam similaridades que os levam a ressaltar a relevância da formação e, a Pedagogia do Campo, com histórias de realização e satisfação pessoal e profissional mediante o grau de consciência ao desenvolverem o trabalho pedagógico nas comunidades camponesas. Destaca-se ainda, na narrativa do professor camponês (PSC13) que devido a composição do corpo docente ser formado por excelentes professores, agregou-se a obtenção de qualidade na formação, e esta tornou-se elemento essencial para a apropriação dos conceitos aprendidos, assim como dos muitos conhecimentos construídos a respeito

da Educação do Campo.

No caso dos professores camponeses (PSC10) e (PSC14) o curso de Pedagogia do Campo, foi a opção que estava mais disponível, considerando que foi escolhido em decorrência de algumas tentativas de conclusão não bem sucedidas pela professora (PSC10) em outros curso de graduação a distancia, bem como a professora camponesa (PSC14) que aponta que o ingresso no curso ocorreu de forma transitória, devido a falta de outra opção. Como é ilustrativo nas narrativas a seguir:

Eu digo que caiu do céu a Pedagogia pra mim, porque não era o meu sonho, não era a vontade que tinha, de querer ser, não era a profissão que queria seguir, mas já tinha tentado fazer outras faculdades a distância, mas por conta da ida e vinda de Boa Vista, também fez com que desistisse ou que não conseguisse concluir nenhuma, tentei Teologia, Educação Física e nenhuma das duas conclui, ai a Pedagogia veio, veio o vestibular para Felix Pinto, fiz e passei, fui fazer mesmo assim na fé, porque muitos professores, muita gente que estava estudando e eu já tava com quase 10 anos sem para a sala de aula, então disse vou fazer, porque tem que fazer, mas não que fosse a coisa eu quero Pedagogia, nunca foi, não foi meu sonho, agora eu gosto, hoje já gosto de ministrar as aulas para Educação Infantil, gosto do carinho das crianças, gosto até das dificuldades que a gente passa (PSC10).

[...] apareceu esse seletivo para fazer Pedagogia, só tinha Pedagogia não tinha outra área, então digo meu Deus 'o que faço, vou fazer Pedagogia', minha mãe insistiu e acabei fazendo, fui começar a gostar mesmo com 4 ou 5 meses de faculdade quando conheci o professor Ghedin e Piedade, eles eram bastante inspirador, de tá falando e tem poder no que falavam, tem confiança no que estava dizendo, você acreditar naquela pessoa, digo não se ele tá falando aquilo é porque eles viveram, a história deles, conversando aquilo fez eu gostar mais da escola (PSC14).

Destacamos, que as professoras camponesas (PSC10) e (PSC14) demonstram, com o ingresso no curso muita expectativa em relação a formação, e mencionam professores que a levaram a compreender o debate necessário acerca da temática de formação de professores e a relação entre teoria e prática necessária a docência nas escolas do campo. Outro aspecto importante mencionado é a fala da professora camponesa (PSC10) que demonstra o encantamento e sua identificação com a Educação Infantil e principalmente o sentimento de afetividade entre aluno e professor. Desse modo é possível percebermos que as referidas professoras constroem suas identidades docentes a partir do aprofundamento das teorias no curso, bem como ao estabelecerem uma relação de proximidade com seus professores, o que as levam a compreender melhor a realidade do campo,

assim como as fazem adquirir vivências em sala de aula a partir de uma escola que tenha o projeto para a formação política do sujeito do campo.

A partir das narrativas, evidencia-se que o ingresso no curso de Pedagogia do Campo nas suas dimensões filosóficas, políticas e sociais, proporcionou o acesso ao conhecimento, como um processo que veio transformar a prática pedagógica dos professores que possuíam formação apenas em nível de Magistério, assim como mediatizou a reafirmação e construção da identidade campesina desses educadores do campo.

4.1.3.1 Vivências da Iniciação à Docência em Pedagogia do Campo

A formação de professores do campo é instrumentalizada por meio de uma proposta curricular do curso de Pedagogia com ênfase na Educação do Campo, que a UERR implementou e desenvolveu na Vila Félix Pinto no município de Cantá. O curso de Pedagogia se constituiu com base em uma proposta curricular, visando atender as especificidades de formação em nível superior da população campesina, dentro de uma proposta política e pedagógica diferenciada.

O projeto do Curso de Pedagogia do Campo, enquanto meio de formação de cidadãos campesinos, teve como discentes, uma parcela significativa de professores que atuavam em nível de Magistério nas vicinais no referido Município. Desse modo, esses professores trouxeram para a sala de aula experiências vivenciadas em escola do campo, o que podemos concluir como um grande enriquecimento para o trabalho pedagógico desenvolvido por meio da relação entre a teoria e a prática, uma vez que, esses professores, bem como os que iniciaram na docência como professor puderam desenvolver sua formação acadêmica em concomitância com a prática realizada em sala de aula.

Observa-se que as disciplinas referentes ao processo de ensino e aprendizagem relacionada às vivências em sala de aula do campo, são as que mais se destacam no Curso de Pedagogia do Campo, como podemos perceber nas narrativas, a seguir:

[...] foi muito bom, muito proveitoso, os professores se empenharam muito, então valeu mesmo. A disciplina de Planejamento, eu gosto, a Didática, gosto muito, porque assim, na verdade, acredito que toda a área, toda faculdade assim independente da área, a prática, só quando você está exercendo a função, mais na Pedagogia do Campo, pude perceber que foi diferente, não sei se porque, já estávamos na sala de aula, mais a

professora que trabalhou didática, duas professoras, fomos despertados para um ponto, até então que desconhecia, a forma de você planejar hoje eu vejo, que você tem que inovar, cada vez que você planeja você tem que inovar e essa parte, estava esquecida, adormecida, até porque em Língua Portuguesa, você não tem todo esse preparo, acredito que nem uma outra área, a Pedagogia é realmente, a ciência de todas as ciências, é ela que prepara o professor para sala de aula, então é um curso, que acho que nunca deveria ser extinto, nunca, nunca do vestibular, porque é um curso que vale a pena qualquer professor fazer, e pretendo trabalhar na área, então assim, como já estou na área, pra mim foi muito valioso, de grande valia, a disciplina de didática muito importante (PSC1).

Esse processo foi muito importante porque ampliou mais os meus conhecimentos os quais pude e estou podendo passar esses conhecimentos para os meus alunos e agora trabalho com o Ensino Fundamental e aprendi muito foi de suma importância, aprendi que temos que ter paciência com o aluno, tem que compreender o aluno então antes não tinha essa compreensão, não tinha um conhecimento específico para lidar com os alunos de hoje. As disciplinas que contribuíram muito foi a de matemática, leitura no Ensino Fundamental, Didática, gostei muito de didática, e as demais, mas a principal mesmo foi a Didática. Gostei muito de ter feito esse curso, era o meu sonho fazer [...] Foi de suma importância a Pedagogia, aprendi muito, muito mesmo, é muito importante para minha vida profissional. [...] O curso foi modular, começava na sexta-feira e terminava no sábado, era através de apostilas que os professores levavam, a dificuldade que nós tínhamos era de acessar a internet para poder adquirir os materiais, nós não tínhamos, era muito difícil e por isso os professores levavam as apostilas prontas, essa era a nossa dificuldade de acessar os materiais que não tinha na internet lá na escola onde nos estudávamos (PSC 4).

A professora que me fez realmente cair na real, foi quando estudei a didática. A didática assim, eu acho que todo o professor, primeiro todos eles tem que ter uma didática, tem que saber por que é assim, a didática ela vem buscar ela vem fazer teu planejamento, vem te ensinar a fazer um projeto é uma matéria que você realmente, quem não é professor, vai dizer para que uma didática serve? Mas a didática é a porta da entrada do teu saber numa sala de aula, é a didática (PSC9).

Tudo foi relevante podemos colocar assim, a Didática foi uma disciplina que gostei muito, assim ficou marcada, os professores que nos tinha mais contato. O curso da forma como foi, tudo que aprendemos foi relevante [...] (PSC13).

Nas narrativas dos professores camponeses (PSC1), (PSC4), (PSC9) e (PSC13) o papel da disciplina de Didática se destaca, uma vez que essas já exercem a docência, com isso podemos observar como de fundamental para a construção e modificação de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. As experiências apresentam o encantamento pela disciplina, como podemos observar a professora que ministrava a disciplina teve papel fundamental nesse processo, como é recorrente nas narrativas, as aulas fizeram com que todos

passassem a compreender o que norteia o fazer pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem, no contexto de escola do campo.

As professoras campesinas (PSC2), (PSC3) e (PSC5), vivenciaram no curso de Pedagogia do Campo, diferentes expectativas positivas na aquisição de novos conhecimentos, uma vez que essa formação as conduziram no processo de construção de sua identidade docente, como se justificam as narrativas abaixo:

[...] tinha tanta coisa que a gente acha, que sabe que é desconstruído pra reconstruir novamente, teve um professor que foi, teve três na verdade que foram muito marcante, professor Evandro Ghedin, professor Osvaldo e a Magda. A Magda foi pela forma de explicar a Ética, o professor Osvaldo foi mais pela Política da Educação que ele ensina de uma forma bem, professor Ghedin foi porque ele puxava assim, que o professor que quer ser reflexivo na ação e depois da ação, você tem que refletir novamente, e o professor pedagogo, ou do campo, ou qualquer outro professor, tem que refletir diante dessa situação, então eu acho que quando a gente entrou na sala de aula, a gente foi despido, a gente foi construindo a nossa roupa, conforme vai indo com o conhecimento, a gente vai incorporando outras coisa, a gente aprender a ser mais crítico com as coisas, com relação a vários, assuntos a não aceitar tudo que vem pelo sistema. [...] (PSC2).

Diante da complexidade de formação na graduação, a professora campesina (PSC2), nos apresenta que com o transcurso da formação, a medida que as disciplinas iam ocorrendo surgiu uma consciência sobre as diferentes dimensões do conhecimento necessários à docência no campo. Destaca ainda, o conceito de professor reflexivo, cuja fundamentação teórico-metodológica é proposta na graduação, contribui para que o docente do campo na formação inicial compreenda a própria prática pedagógica, na qual considera a experiência do professor como eixo principal, numa perspectiva por meio da reflexão sobre a própria ação, que possibilita o professor compreender a realidade do campo.

Nas palavras da professora campesina (PSC3)

Entramos na graduação sempre com a mente fechada, o processo de construção foi bem gradativo, mas um saber que considero bem relevante, durante a formação inicial foi a primeira disciplina voltada para questão da escrita, é um saber que acho que todo os professores precisam dominar, a leitura e escrita, até então tinha a escrita apenas como um rabisco no papel, e quando teve essa disciplina, soube na verdade que a escrita vai além de um rabisco, uma palavra, foi um saber bem significativo. Tivemos os saberes sobre o campo, os professores sempre batiam muito nessa tecla, até porque a graduação era voltada para os saberes do campo, então tínhamos que saber a realidade do campo, o sujeito do campo, quem atua no campo, quem são os sujeitos, por esses saberes trazia todas as atividades voltadas para esses alunos, porque sabendo era o sujeito do campo, quem atuava no campo, quem era os nossos alunos, podíamos elaborar nossas

atividades, planos de aulas, através de esses saberes. Pois o sujeito do campo tem uma característica diferente, no campo tem todo tipo de sujeito, quilombola, índio, preto, branco, tem toda uma diversidade. Guardo hoje, que o campo tem toda uma característica, então temos que saber que tipo de sujeito atua no campo (PSC3).

A professora (PSC3) tem a expectativa de que com o ingresso na graduação os alunos são como tábua rasa, sob esse aspecto, o conhecimento gradativamente vou se construindo a maneira em que são discutidos os conceitos sobre a Educação do campo no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Outro aspecto, que a docente expõe é referente ao conceito de professor reflexivo, cuja influência na formação de professores objetiva que este seja capaz de compreender a própria prática pedagógica, por meio da base da epistemologia da prática, na qual considera a experiência do professor como eixo principal, numa perspectiva por meio da reflexão sobre a própria ação, que possibilita o professor compreender a realidade vivenciada nas escolas do campo.

A professora campesina (PSC5) revela que:

A Pedagogia ensina muita coisa, muita coisa mesmo e foi gratificante tivemos muitos professores maravilhosos. Foram várias as disciplinas, alguns professores se tornam uma referência pelo saber que ele tem e passa esse saber de forma tão simples, sem muito trauma, porque a Pedagogia tem várias disciplinas que acabamos vivendo no dia a dia. Gosto de Matemática, a Matemática foi relevante, muito boa por ser difícil, mas quando você tem um profissional que te ensina que tem amor àquela área, ele sabe, domina a disciplina sabe ensinar, se torna bem fácil. A disciplina de Epistemologia do Campo foi impactante, porque trabalha justamente a área do campo, você sai da cidade para morar no campo, e vê que é totalmente diferente, a convivência, tudo, tudo é totalmente diferente, aí quando vai trabalhar essas disciplinas você acaba gostando do campo porque de certa forma a cidade depende do campo, então essa diferença que muita gente não vê nem consegue ver devido a essa correria do dia a dia e no campo você vê, trabalha as disciplinas e acaba gostando das disciplinas das matérias que a Pedagogia traz porque é uma sequência do seu cotidiano. A Pedagogia então é a união, do útil ao agradável, você acaba valorizando muitas coisas que são tão simples então são assim várias matérias mesmo que fizeram a diferença, geografia, foram profissionais que passaram que fizeram a diferença, que souberam trabalhar (PSC5).

A professora campesina (PSC5), como mencionado anteriormente, teve suas vivências da Educação Básica em escola de Padres, cuja rigidez do ensino a fazem rememorar experiências tradicionais de ensino, circunstâncias esta que a conduzem a significados da formação superior como um ensino no qual a construção do conhecimento ocorre pela troca de experiências mediada pelo diálogo

entre professor e aluno, e surgem vivências significativas de disciplinas que discutem a Educação do Campo e os desafios e possibilidades da formação no cotidiano da sala de aula, em que as práticas mediadas nas disciplinas da graduação como Matemática, Epistemologia do Campo e Geografia trazem importantes representações da formação que a permite desenvolver uma visão crítica sobre a educação do campo.

A narrativa da professora (PSC6) a seguir apresenta indicativos de como ocorreram mudanças em sua prática pedagógica a medida que se apropriava do conhecimento no curso de Pedagogia do Campo:

Foi muito gratificante a graduação, ela te transforma internamente, acho que o seu jeito transforma, a forma que você age, a forma como você pensa, aos poucos no início você vai observando vai havendo uma mudança, começa a se transformar em outra pessoa melhor, começa a observar que certas coisas que fazia não é certo, a forma de se expressar muda, a forma de agir muda, é como se servisse muito para sua vida pessoal, observa que se transforma se você esta disposto, você se transforma numa pessoa melhor. [...], você aprende muita coisa, observa ainda mais quando está trabalhando, está tendo a prática e a teoria, então vai observando que está estudando, você vai observando que posso melhorar dessa forma, posso ministrar aula, usar esses métodos, pode melhorar o ensino do aluno, quando está trabalhando é melhor ainda, você pode usar aquilo que está aprendendo teoricamente a sua pratica, então isso é muito gratificante [...] (PSC6).

A formação em Pedagogia do Campo desperta na docente importantes referências relacionadas às experiências desenvolvida na escolarização das crianças do campo, o que tona mais significativo a formação a medida que se apropria dos conceitos e significados que lhes possibilita compreender a realidade vivenciada.

Outrossim, a professora campezina (PSC8) destaca que a formação em Pedagogia do Campo em concomitância com o exercício da prática docente se constituiu como fonte de transformação do fazer pedagógico, narra que:

Quando você se defronta trabalhando e ao mesmo tempo começando a ter conhecimento, adquirir conhecimento, que você não tinha noção de certa forma, de muitas coisas que você vê no Ensino Superior, não ver no Magistério, então começa a te auto transformar, porque esta tendo a teoria e a tua prática, é aquela coisa paralela, onde adquire conhecimento e tem a oportunidade ao mesmo tempo de colocar logo em seguida em prática, não é adquirir o conhecimento, ter toda a teoria, aquela teoria e depois ir pra prática não, foi uma transformação que tive, que acho que foi muito relevante, foi muito importante, creio que consegui assimilar, que consegui aprender as coisas dentro de mim, as teorias, os conhecimentos, porque

justamente eu fiquei nessa transição de informação, e prática de trabalho ao mesmo tempo, então me ajudou muito, com que realmente fixasse, o que estava aprendendo e colocasse em prática e fizesse reflexões sobre o meu trabalho, tanto refletia a teoria em cima do meu trabalho como o meu trabalho em cima da teoria, então umas das coisas mais importantes, não é que é mais importante, mas os saberes é que vai comparando com a forma de trabalhar e vai vendo a questão de como lidar com criança, como aprender a conhecê-las, como usar a tua metodologia, a refletir a sua metodologia, foi saberes que foram obtidos que foi de fundamental importância, extrema importância para a minha atuação de trabalho (PSC8).

A narrativa destaca a importância da relação entre a teoria e a prática, mediada pelo processo de reflexão, ou seja, a professora campesina dá ênfase a importância da formação, bem como do processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual é possível modificar práticas e intervir na realidade.

A narrativa do professor campesino (PSC7) possibilita termos uma visão sobre quão significativas são as vivências principalmente durante a realização dos estágios que se tornam referências para a prática desenvolvida no ambiente escolar do campo.

Foi bastante satisfatório, as disciplinas foram bem corridas, acredito que se tivesse um tempo a mais, seria mais satisfatório para nosso desenvolvimento. O Estágio Supervisionado foi bastante satisfatório, pois nos auxiliou, mas do que acreditávamos que seria, mas teve algumas falhas que aconteceu, por motivo da instituição não acompanhar no desenvolvimento do estágio (PSC7).

Nesta perspectiva, as disciplinas de estágios favorece a aquisição de conhecimentos sobre as rotinas pedagógicas, o que possibilita a aquisição de experiências que conduzem a uma visão sobre atuação do ser professor em sala.

As narrativas a seguir revelam algumas dificuldades vivenciadas na iniciação científica com relação às disciplinas que compõe o início da matriz curricular no curso de graduação:

Tem alguns materiais que gostamos outras não, mas tem os professores, as amigas, foi muito significativo, me ajudou a crescer muito como pessoa, como ser humano, principalmente com os professores que marcaram muito. A disciplina a que veio primeiro foi a Educação do Campo, que foi justamente com o professor Ghedin, foi um professor que chegou para ficar, ele chegou, ele achou que fossemos um crânio em tudo que falava. Ele jogava o material no data show, a gente que se virava todo mundo 'bombou' na matéria dele, todo mundo, ai ele voltou e foi que veio com mais calma, viu que nossas dificuldades eram tantas, que não dava para ele fazer a metodologia da mesma forma, então o professor foi o marco na história da Pedagogia do Campo e tem outros professores. A Educação no campo trabalhou o conceito justamente da educação do campo [...] (PSC10).

Ao mesmo tempo a professora campesina (PSC14) destaca:

[...] no início, tinha muita dificuldade, mas com o passar do tempo, as disciplinas que vinham a forma que vinha o material, comecei a me identificar mais e gostar mais, me interessar mais procurar saber, esclarecer, o que era aquilo, então gostei muito das formas e dos conteúdos que tinham, apesar das dificuldades, das nomenclaturas que eram muito difíceis [...] teve um professor Miquéias, fizemos um trabalho com ele, era resgatando o lúdico, fizemos na escola, nesse tempo eu era professora e consegui levar os meus alunos para escola para fazer esse projeto e achei muito interessante, tão didático, é aquelas coisas que tem assim as coisas quando vinham, estudamos Piaget, gente falávamos muito sobre Piaget sobre as fases e aquilo ali chamava muito a minha atenção (PSC14).

Assim, a professora campesina (PSC10) evidencia experiências que marcaram significativamente a trajetória de formação, com referência as lembranças de afetividade entre os colegas de classe e professores, percebe-se ainda, que nessa perspectiva os professores formadores implementam mudanças de práticas a serem desenvolvidas em sala de aula que são determinantes na construção dos saberes sobre os conceitos estabelecidos nas disciplinas do currículo do curso em formação. Igualmente, a professora campesina (PSC14) dá ênfase a iniciação a pesquisa, com desenvolvimento de projeto por meio do lúdico, proporcionando a articulação entre os saberes da teoria e a prática, o que permite maior participação na realização das atividades pelos alunos em sala de aula.

Para professora campesina (PSC11), um marco positivo, é justamente a qualidade da formação diante do respeito ao tempo de aprendizagem dos saberes a serem aprendidos e construídos no curso de Pedagogia:

O que mais levo de consideração foi a questão do tempo que cada pessoa tem para adquirir o seu conhecimento, alguns mais rápido e outros mais lentos e todos no seu tempo. Teve uma disciplina, Currículo da Educação do Campo, foi a que mais me chamou atenção, até porque a minha monografia está sendo sobre 'o currículo da educação do campo' (PSC11).

A narrativa denota bem, que na formação inicial a disciplina de Currículo, se destaca como a mais significativa, e também contribuiu para a escolha do tema da monografia, visando trazer uma reflexão maior sobre Educação do Campo. Nesse sentido, a docente se propõe a produzir novos conhecimentos que serão importantes para que reflita sobre a sua própria prática docente, a fim de investigar o

processo de ensino e aprendizagem na busca pela efetivação de uma educação diferenciada nas escolas do campo.

A narrativa do professor campesino (PSC12) rememora as dificuldades de permanência no curso de Pedagogia do Campo, bem como dentre o componente curricular, a Matemática é a que mais se destaca, como narra a seguir:

Eu digo mesmo, apesar de todo o sofrimento e de todo o recurso que a gente tinha lá que era pouco né, devido as condições da UERR ser muito distante, ela nos forneceram os professores, foi muito gratificante, eu acho que a quantidade de professores que nós tivemos lá foi muito proveitoso, porque nos tivemos só professores qualificados e então foi suado, mas foi muito proveitoso, porque a gente tinha que agarrar com unhas dentes né, porque era uma oportunidade que a gente não podia dispensar, os professores também eram muito aplicados, cobravam da gente bastante e a gente foi seguindo a orientação de cada um deles, todos foi lá não só como professores como amigo também, porque eles nos ajudaram muito, nos orientaram muito, e a gente fica triste que hoje uma turma de 26 só 3 tenha concluído, mas tenho fé em Deus que os outras vão concluir agora no segundo semestre ai desse ano, ô uma das disciplinas que eu gostei muito foi da professora de matemática nas fases iniciais [...] (PSC12).

Os percalços enfrentados enquanto discente da graduação, vivenciados para a conclusão do curso de Pedagogia, trazem perspectivas, de quão importante e gratificante foi a formação na graduação. Outro destaque na narrativa se remete a disciplina do currículo de Matemática, como mencionado anteriormente, este professor lecionou por 16 anos essa disciplina, o que apresenta o grau esperado de interesse pela apropriação de novos saberes que agreguem um ensino que atenda as especificidades de aprendizagem dos alunos do campo.

Por conseguinte a professora campesina (PSC15) enaltece que a graduação em Pedagogia forneceu subsídios que mudaram sua visão ligado ao modo como projetava a região campesina, como observa-se na narrativa:

[...] pra mim foi bastante relevante porque, pude ter conhecimentos dos quais não tinha noção, que até então via a Pedagogia meio que solta, a Pedagogia que teve para nós foi voltada para o campo, que é Pedagogia com ênfase em Educação do Campo. Aprendi a gostar da região, porque até então, via desvalorizada, a partir daí aprendi a valorizar. Teve algumas disciplinas e professores que me motivaram bastante como, a disciplina do professor Evandro Ghedin, que foi Fundamentos Epistemológicos da Educação do Campo, nessa disciplina pude abrir os conhecimentos na área, e como o professor Osvaldo Piedade também, foi Avaliação da Aprendizagem, foi de grande valia pra mim, ajudou bastante, do Estágio também gostei, no Estágio foi que fomos para a prática, gostei foi com bons professores (PSC15).

Um aspecto interessante, que podemos destacar, é como a constituição da identidade docente recebe forte influência da proposta de formação política do curso de Pedagogia do Campo, estabelecidas nas experiências vivenciadas durante a formação inicial, bem como a professora campesina, passa a dar significado a partir de reflexões sobre o próprio espaço do campo, o que se constitui referência de como ser professora do campo, fazendo com que seja resignificada sua identidade enquanto sujeito de trabalho e vive no e do campo.

A formação dos professores campesinos, no curso de Pedagogia do Campo, no decorrer das narrativas é resultado de uma proposta curricular embasada por referenciais teóricos e por uma formação política, formada por uma proposta pedagógica que defende uma educação crítica e reflexiva, em que os sujeitos interagem diretamente com as vivências do campo. Deste modo, a formação destes profissionais decorre numa perspectiva de trabalho docente por meio de um processo dinâmico, condizente com uma formação que torne esses professores sujeitos ativos e críticos, no qual dominem os conhecimentos científicos e possam intervir de forma direta na realidade das escolas do campo.

4.1.4 Primeiras Vivências da Docência em Escolas do Campo

Os professores campesinos nas narrativas de formação destacam suas primeiras experiências em classes Multisseriadas, bem como em salas de aula em que ocorre o ensino por seriação. Do total de 15 professores no início da carreira docente cinco possuíam formação em nível de Magistério, uma professora não possui formação e nove ingressaram na profissão respectivamente com o curso de Pedagogia do Campo. São docentes que desde o início da carreira suas vivências estiveram ligadas com a vida e experiências com as escolas do campo.

As narrativas apresentam achados do desenvolvimento de práticas, que os docentes com o passar dos anos aprenderam a reinventar o modo de planejar e que demonstram práticas inovadoras e criativas que possibilitaram esses docentes desafiarem as mais diversas condições que se apresentam as escolas do campo.

Ouvir as narrativas de formação nos possibilita compreender as práticas e saberes que conduzem o modo de ensinar dos professores, bem como sua forma de organização de atividades, em que encontram em novas metodologias meios para proporcionar aos discentes o acesso ao conhecimento por meio de uma Educação

do Campo que respeita um ensino diferenciado, no que tange as particularidades de aprendizagem e realidade do campo que se tornam significativas na formação dos alunos campesinos.

Em sua narrativa a professora PSC1, enfatiza que o ingresso na carreira docente se deu sem a formação específica para a atuação como docente nas escolas do campo, e que posteriormente ingressou no curso de Magistério, nesse contexto, nos anos 2000, pode-se verificar a presença de iniciativas em nível superior voltadas para a formação de professores, conforme registrou a professora em sua narrativa, sobretudo dos que já atuavam em escolas do campo.

Para trabalhar em sala de aula na época tinha que ter pelo menos Magistério, dei sorte, fui contratada na época e em 2002, surgiu o concurso em nível de Magistério, fiz e passei melhorou pela estabilidade. [...]. Aqui em Boa Vista, em 2000 ou 2001 que houve vestibular na UFRR dando oportunidade para todos os professores, principalmente os que moravam no interior, então onde trabalhava, veio os professores, e sem querer me inscrevi em Pedagogia, acho que era uma coisa que já estava no sangue, mas não passei, fiz a segunda licenciatura porque fiz bacharelado, no interior você fica parado, porque não tem porta de saída [...] (PSC1).

Observa-se, ainda, na narrativa que os docentes que vivem e trabalham nas escolas do campo possuem dificuldade de acesso a qualificação, bem como a formação em nível superior que lhes proporcione a permanência no campo. Deste modo, a formação desses profissionais encontra-se imerso em questões de políticas públicas de formação específicas para o campo, que incorpore ao contexto da realidade campesina.

Nota-se que, a maioria dos professores campesinos iniciaram na profissão docente em salas multisseriadas. Sendo possível observarmos por meio das narrativas, como estes profissionais foram desenvolvendo suas metodologias mediadas pelo contexto social, assim como pelas condições de trabalho, como destacado nas narrativas a seguir:

[...] a escola tentou fazer um calendário para fazer com que os alunos viessem para a aula somente depois do período de colheita, eles ajudam muito os pais no período de colheita quando eles estão fazendo farinha, então eles tem essas dificuldades, eles faltam bastante, mas até agora ninguém fez isso, só que os pais vão até a coordenação da escola ai eles comunicam que os filhos não foram naquela determinada data por que os filhos estavam ajudando eles lá no plantio ou na colheita, principalmente no período de que eles fazerem farinha [...] (PSC4).

Atuei um semestre como professor do campo, na vicinal oito, no Multisseriado a pedagogia do campo, na maioria das vezes é Multisseriado

são várias séries e são vários alunos é totalmente o oposto da capital, em que um professor fica com uma turma com vinte e cinco alunos, no campo a realidade é diferente. A pedagogia do campo, geralmente o professor ele se depara numa situação que tem hora que é diretor, supervisor, merendeiro e zelador é tudo em um, ele serve para todas as horas. [...] mas quando chegava o inverno tínhamos que dividir as turmas porque eram alunos da vicinal e o rio enchia e não poderiam ficar na escola, então ficava essa turma que era a grande maioria na vicinal com a outra professora [...]. Acabamos adaptando e passando o calendário, que não pode fazer nada sem a autorização da secretaria municipal, conversávamos com a secretaria que via a condição ou paralisava-se as aulas na grande maioria sempre os alunos ficaram prejudicados por essa situação do inverno. [...] (PSC5).

[...] era inexperiente e trabalhar como professora em uma sala de Multisseriada é muito complicado, trabalhava com 1º período até o 2º ano, sozinha com os alunos, então fiquei meia que, assim com medo, nossa como é que vou conseguir dar conta disso, mas também o material didático, que não tinha é muito complicado, sem material, fazia o possível, tinha que me virar [...] tinha uns alunos que estava em alfabetização, então tinha que separar os que estavam na alfabetização para parte de escrever, fazendo a leitura, treinava a leitura, com pequenos textos, tinha uns que tinha a facilidade para aprender a ler, tinha outros que tinham dificuldades, sempre separava, dava um pouquinho de tempo para cada série. Para série que estava em alfabetização no 1º ano e no 2º ano separava e deixava fazendo alguma atividade, enquanto isso conversava com os outros que eram os menores de 4 e 5 anos, fazia alguma dinâmica, alguma brincadeira ou então colocava eles para tentar fazer a leitura do alfabeto silábico, tentava dividir as séries porque não tem como já é complicado ficar todos numa sala, então tentava dividir um pouco, mas quando era aula de brincadeiras e dinâmica dava o espaço para todos participar, então ajudava, é assim, tentar fazer uma coisa melhor mesmo, não tinha recurso mas tentamos fazer algo melhor (PSC6).

Estou atuando há 3 anos no Ensino Fundamental com os 2º, 3º, 4º e 5º anos, com Português, Matemática, Ciências, Geografia e História, é uma sala multisseriada, com 15 alunos, tiro cada dia da semana para ministrar uma disciplina, e não tem como trabalhar o material do jeito que ele vai para escola, tem que moldar para poder trabalhar, escola se dispõe de pouco material didático, praticamente era como quando comecei a estudar (PSC7).

Depois do Magistério, fui trabalhar como professora do campo aqui do município em 2008, quando comecei a trabalhar como professora foi que fui ver que aquilo que sonhei atrás se tornou realidade, porque fui buscar, fui buscando fui aprendendo, eu não sabia planejar, eu não sabia, eu perguntava de quem sabia, como era que se planejava, olhava o caderno das minhas colegas, só não fazia copiar, mas eu olhava, como a gente faz um plano de aula, o que vou dizer, que assunto vou abordar, como tenho que explicar para as crianças, então foi isso o meu objetivo de buscar de aprender de ir olhando os outros e fazendo. Sempre trabalhei no Multisseriado, porque o Multisseriado abrange do 1º período ao 5º ano são as séries Mult, que vem uma dentro da outra, até hoje ainda trabalho com Multisseriado, que ocorre assim, para cada turma você tem que ter um planejamento, planejamento que faço, assim, faço um plano de aula, aí coloco o assunto que vou trabalhar hoje português é trabalhar os dígrafos, só que o dígrafo do 1º e do 2º, do 3º, 4º e do 5º ano, já vem mudando, porque você já vai explicar o objetivo de um de outro e buscando as informações, procurando, então é você saber separar, mas um plano para várias séries [...] (PSC 9).

O primeiro ano que trabalhei em 2015 foi bom, trabalhei com os pequenininhos, com o 1º e 2º períodos, e 1º e 2º anos, foi bom, achei ótimo, gostei muito o carinho das crianças, foi bom ver o desenvolvimento delas, foi bom saber que uma criança aprendeu a ler e a escrever, foi eu que ajudei a conseguir isso. Estou trabalhando na alfabetização com 2º ao 5º ano, no Multisseriado, há 3 anos, ministro Português, Matemática, História, Geografia, Ciência e Artes. É complicado trabalhar no Multisseriado [...] (PSC10).

Atuei como professora em 2014 estava no sexto semestre da faculdade [...]. [...] era Multisseriado do 1º período ao 5º ano, era só eu, tinha 36 alunos, muita gente, no começo fiquei meio apavorada, fazia assim trabalhava com os livros didáticos e tentava dividir as turmas trabalhar 4º ano só o 4º ano, e o 5º ano só o 5º ano, só que ai vi que não estava fluindo, comecei a fazer, como os pequenos ficavam sempre ali às vezes ficava dispersos por eu dar atenção mais aos outros que estava na fase de aprender a ler, eu comecei a trabalhar com grupo, fazia grupos onde todas as turmas ficavam no grupo e onde cada um tinha que está se ajudando, os pequeninos, que eram os menorzinhos iam pintar, se eu fosse trabalhar ciência como, trabalhar os animais, o menor ia pintar e outro do 2º período ia desenhar o animal, o do 3º ia falar qual era a espécie, assim vi mais interesse dos pequenos em participar, os grandes tinha mais cuidado com pequenos mostrava a eles a pintar direitinho, porque nós sempre colocávamos os trabalhos na parede da escola. [...]. O Material do campo era específico, no tempo que tava trabalhando eles utilizavam aquele livro Multisseriado do campo, ele é específico para campo, só que assim, tinha coisas que não é 100%, o livro didático não é 100%, você deve dar uma melhoria, porque é muito limitado, então tinha coisas assim, se eu fosse trabalhar culturas, eu trabalhava a cultura da família do aluno com que seu pai trabalha, acho que é isso que é interessante para o aluno, falar da sua vida, porque tem no livro é cultura então porque eu não posso mudar? Se ele está falando de maçã, eu posso trabalhar com maçã, mas eu posso usar o abacaxi que é do local onde a criança mora, ou mandioca, laranja, trazer aquele global para aquele mini do município, diminuindo até chegar na casa da pessoa aquela visão [...] (PSC14)..

Os referidos professores iniciaram suas carreiras em Escolas Multisseriadas²³, que é uma realidade das escolas do campo em Roraima. As classes multisseriadas como observadas nas narrativas são marcadas pela heterogeneidade, composta por grupo de alunos de diferentes faixas etárias, sexo, e, sobretudo de seguimentos, e conseqüentemente de distintos níveis de aprendizagem e interesse. Essa heterogeneidade transforma o cotidiano da sala de aula ainda mais desafiador, tendo em vista que estes alunos pertencentes a fase da pré-escolar, tem suas especificidades de aprendizagem, considerando que estão na primeira etapa da Educação Básica. Essa fase de escolarização demanda um conjunto de referências e princípios basilares que são essenciais ao

²³ “Escolas multisseriadas são escolas organizadas em uma sala única, na qual se reúnem alunos pertencentes, geralmente às quatro séries iniciais do ensino fundamental, sob a regência de um único professor” (CARDOSO *et.al*, 2010, p.1).

desenvolvimento dos aspectos emocionais, afetivos e cognitivos desses discentes, bem como, o trabalho docente visa contribuir para que a criança possa adquirir capacidades e habilidades iniciais de alfabetização e letramento. Outrossim, os discentes pertencentes ao Ensino Fundamental, que estão no Ciclo de Alfabetização, respectivamente, de 1º ao 3º ano, demanda do professor, a organização de diferentes planejamento que devem contemplar distintas ações pedagógicas que possibilite ao alunos a garantia ao acesso aos diferentes direitos de aprendizagem, nos componentes curriculares da língua portuguesa, matemática, dentre outros, principalmente o direito de se desenvolverem como criança e , dessa forma, preservarem sua cultura e identidade campesinas. Deste modo, o processo educativo no Multisseriado carece de consolidação de políticas públicas que efetive as melhorias das condições de trabalho que são ofertadas para esses professores, e igualmente, garanta aos alunos o direito do acesso diferenciado a uma educação, que contemple a pluralidade de aprendizagem em sala de aula.

Nas classes multisseriadas de 1º período até o 5º ano, é possível perceber nas narrativas que os professores dificilmente socializam suas experiências, dúvidas e ideais. Em raros momentos em que a Secretaria de Educação intervém junto ao professor visando subsidiar as ações pedagógicas, como podemos citar nos momentos que são necessários a adaptação do calendário escolar, durante o período de colheita, chuvas e mais adversas condições climáticas, que impossibilita a mobilidade de alunos e professores, contudo, frente a todas essas dificuldades os professores desenvolvem estratégias em conjunto com os pais e comunidade, com intuito de prosseguir com o ano escolar.

Outro aspecto importante que podemos observar nas narrativas de formação é a experiência inicial da professora (PSC2), na educação escolar indígena, que em seu cotidiano busca contemplar e reconhece a necessidade de trabalhar uma educação diferenciada, na prática utilizar de problemas que envolvam a comunidade, para intervir por meio da realização de projetos em questões como a poluição do importante Lago Caracaranã, localizado no município de Normandia, conhecido em Roraima por sua beleza e por ser um tradicional ponto turístico. A docente em sua narrativa nos descreve como se utiliza de estratégias pedagógicas para envolver os alunos e comunidade em um projeto ambiental que busca a preservação do Lago e das plantas nativas.

Atuei como professor em 2015, do sexto ao nono, Ciências e História, como trabalhei na área indígena, procurei trazer os conteúdos da realidade do campo, sempre usei, matérias que embasasse, o campo e o indígena, como eles moravam bem perto de um lago, fiz dois projetos que foi muito importante pra comunidade um dos projetos levou o prêmio do Município, da aula de Ciência, foi procurar, em volta do Lago Caracaranã, e identificar quais os tipos de árvores? Por que nascem ali?, qual a função na natureza?, por que é tão importante preservar?, Por que é tão importante manter limpo? Então tudo aquilo foi um projeto ambiental, [...] e depois disso não, até as crianças, já estavam modificando seus hábitos, falam para os pais, não jogarem, porque vai tá poluindo, daqui a pouco tempo não vai ter mais peixe no lago, não vamos mais poder tomar banho, apresentamos um trabalho, bem legal. O outro foi pesquisar sobre suas famílias sobre a origem deles e de seus familiares, foi na disciplina de História, que estava falando sobre a origem, eles comparam com o que achavam da sua origem, [...] Eles foram pesquisar de onde eram? Eles falaram que nunca chegaram a questionar qual a descendência, a etnia, falavam sou Macuxi, eu questionava vocês tem certeza que são Macuxi, não pode ser Ingaricó, Wapixana. Eles falavam como Macuxi foram pesquisando, e outros descobriram que é uma mistura do Ingaricó com Macuxi, foi muito importante esses projetos que torna a criança mais próxima da família, envolve a família e a comunidade [...]. Sou registrada como Macuxi, mas eu não sou Macuxi, minha mãe é Patamona, índia da Guiana. É uma identidade nossa que foi retirada, são poucos os restantes, ai os filhos que vão nascendo já querem, falar em português, porque quando chega aqui, e vê uma pessoa falando já existe aquele preconceito, mas acho que é tão importante você valorizar essa língua materna que cada indígena, que é tão importante você se reconhecer [...] é importante para os alunos conhecerem mais sua cultura, eu me reconheço como indígena, eu falo que sou indígena (PSC2).

A professora (PSC2) que é indígena, em seu planejamento no contexto de sala de aula vê a necessidade de trabalhar com um projeto voltado para o resgate das identidades étnicas, por meio da recuperação das memórias históricas, no sentido de revitalizar a relação identidade/escola/comunidade, cujo anseio é que cada aluno pesquise sua origem junto aos membros mais velhos da comunidade indígena. Dessa forma, a professora no contexto da educação escolar indígena, em sua proposta de trabalho respeita as especificidade da comunidade, e garante assim, um ensino que resgata o universo sociocultural desse aluno, a fim de possibilitar o acesso a uma educação diferenciada que preserve a identidade dessas comunidades. A proposta apresentada pela docente, de construir juntamente com os discentes, possibilita um ambiente de reflexão sobre suas origens étnicas, que decorre de diferentes povos indígenas, bem como, fortalecido o desejo de reafirmação da identidade étnica e valorização da língua materna, que atende a uma educação escolar indígena, onde se crie a possibilidades para atender a realidade da escola e às necessidades do corpo discente, com responsabilidade e respeito as

especificidades de aprendizagem e de construção do conhecimento em um processo reflexivo e dialético.

A seguir, apresentamos a narrativa do professor campesino (PSC13) que evidência a dificuldade de acesso às escolas indígenas, aliada a falta de professores. O professor dá ênfase ao planejamento realizado com foco nas disciplinas de português e artes visando a melhoria da qualidade de ensino em sala de aula indígena.

[...] terminei o Magistério em 2000,2001, e quando foi 2002 fui trabalhar como professor só que no Uiramutã, já foi Ensino Fundamental, [...], peguei português, só como Magistério, trabalhei Português e Artes se não me engano e fiquei 3 anos, em escola Indígena. Eu tentava desenvolver da melhor forma possível, primeiro me preparava em casa para poder transmitir para os alunos tentava fazer da melhor forma possível, como só tinha a Magistério, mas me colocaram lá via um contrato, como é muito difícil lá fui convidado e estava precisando trabalhar e fui, e assim daqui até o Uiramutã é 330 km e do Uiramutã até na comunidade indígena onde nos estávamos era quase 100 km, então é comunidade assim quase isolada, no inverno torna-se isolada, é isolada no inverno, é muito complicado, é necessidade na época e hoje eu acredito que ainda é de professor é muito grande (PSC13).

Depreende-se ainda da narrativa o esforço individual do docente e a valorização do trabalho pedagógico, que objetiva uma intencionalidade de promover uma Educação do Campo de qualidade na escola indígena.

Na narrativa da professora campenisa (PSC3) suas lembranças a fazem rememorar as experiências marcadas enquanto aluna, de modo geral, lembranças das práticas e procedimentos adotados por seus professores ao conduzir o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

[...] A escola na qual atuei foi bem interessante, cheguei lá sem nenhuma experiência, na verdade, a única experiência que tinha quando eu fui pra sala de aula, é que eu sempre fui observadora principalmente com os professores dentro da sala de aula, e eu achava legal como eles conduziam as aulas e eu percebi que a primeira coisa que eles faziam dentro da sala de aula era fazer a chamada, e depois ter um diálogo com os alunos, colocar os alunos em circulo para uma conversa e depois quando eu entrei na sala de aula me veio toda essa memória, de como os meus professores faziam, deve ser desse jeito, aí eu fui adquirindo essa experiência, eu fala 'não a primeira coisa que os professores fazem é fazer a chamada, vou fazer a chamada e depois vamos fazer uma conversa bem informal com os alunos, e fazer uma dinâmica, aí eu já fui logo trazendo essas memórias, só que no meio do primeiro dia de aula, eu me enrolei todinha. Mas eu tinha levado um plano de aula pra sala, só que na pratica foi uma coisa bem diferente, foi uma experiência bem legal, marcou a minha vida, sempre gostei de inovar a questão da alfabetização, sempre fui apaixonada pela Emília Ferreira que discuti sobre a alfabetização e Kishimoto que defende

que a ludicidade deve fazer parte desse processo de alfabetização, então sempre me espelhava nesses métodos, em querer fazer com que o aluno faça parte da própria experiência dentro da alfabetização e sempre gostei de trabalhar a questão da ludicidade, tanto que minha monografia é voltada para a alfabetização e ludicidade, em fazer com que a criança viva esse momento de brincar [...] (PSC3).

Observa-se que a professora (PSC3) incorpora a sua prática de ensino as estratégias e as metodologias que embasam a formação acadêmica no que tange as primeiras experiências enquanto alfabetizadora, cujo trabalho em sala de aula a conduz a desenvolver sequências didáticas adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, e que sua experiência como alfabetizadora a orienta na escolha do tema a ser investigado para no trabalho de conclusão de curso.

Na narrativa da professora campenisa (PSC4), o trabalho pedagógico visa discutir, os fenômenos como a erosão e as queimadas que são problemas corriqueiros realizados pelos produtores em área de floresta que causa danos ao meio ambiente.

Desde 2000 mil iniciei com crianças do segundo período pré-escola foi numa escola do interior a qual atuo até hoje nessa escola. Hoje eu trabalho com as disciplinas de geografia no Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano. Eu trabalhava com projetos envolvendo mais a questão da realidade dos alunos, um dos projetos que realizei foi o projeto 'a erosão causada pela ação humana', ou seja, pra chamar a atenção do aluno porque, lá não tem um projeto para queimada, ou seja, os pais, fazem sem nenhuma possibilidade de ver que um dia aquilo vai causar tanto mal pra eles quanto para os animais, principalmente para eles que precisam da terra, então esse projeto abrangeu desde o Ensino Fundamental, de 6º ao 9º anos, e o Ensino Médio, foi apresentado pelos alunos, que trabalharam em forma de maquete, e foram apresentar para comunidade escolar, pais, e as pessoas que foram participar, foi um evento que a escola promoveu, convidou toda comunidade em geral, eles apresentaram isso foi de suma importância porque começaram a entender que para poder fazer uma queimada e tem que fazer um projeto para saber como eles iriam fazer para não danificar a natureza porque daqui a alguns anos, isso pode até prejudicar ao futuros dos filhos, então pra mim foi um projeto muito importante e foi em cima da realidade deles (PSC4).

A professora ressalta o trabalho desenvolvido em conjunto com os diversos segmentos do Ensino Fundamental e Médio, cuja culminância objetiva despertar nos alunos, pais e comunidade local, os danos provocados decorrente do processo indiscriminado de queimadas, vetor este que ocasiona a retirada da mata nativa, é uma das causas do processo de erosão na região.

No tocante a narrativa da professora campesina (PSC8) o início da carreira é permeado pela ansiedade de estar como professora, bem como pelo desconhecimento da escola do campo.

Na escola do campo como foi o meu primeiro ano na sala de aula de fato como professora, foi algo bastante novo em todos os sentidos, primeiro está como professora dentro de uma sala de aula, segundo você ver que está em uma escola do campo[...]. [...] lembro que desenvolvi dois projetos com os meus alunos, quando você desenvolve o projeto, realmente busca desenvolver, busca trabalhar algo que realmente chame atenção dos alunos e principalmente de acordo com a realidade deles, você realmente ver a disposição deles, ver que interagem mais. Desenvolvi um projeto que foi muito legal, 'A Feirinha da Matemática', onde envolvi realmente a realidade do cotidiano da vida deles e interagiram, teve realmente um desenvolvimento muito bom, os pais também gostaram bastante, participaram desse projeto e você ver que eles acabam passando por cima das dificuldades automaticamente e espontaneamente, porque é algo que está chamando tanto a atenção que estão gostando tanto que as vezes, nem lembram das dificuldades que passaram, as vezes eles não tem como ir para escola, mas dão um jeito de ir e tudo porque estão interessados, porque realmente chamou atenção, porque querem concluir, então se o professor ir na escola do campo e não se esforçar para compreender a realidade dos alunos então creio que não vai ter um trabalho satisfatório (PSC8).

A professora campesina (PSC8) ao iniciar em sala de aula, reconhece a necessidade de trabalhar a realidade do campo, surgindo assim, a demanda de conduzir o processo de ensino e aprendizagem tendo como base a valorização dos aspectos do campo. A atividade por meio do projeto "A Feirinha da Matemática" é um importante instrumento de integração entre escola e comunidade, permitindo de fato, que a comunidade acadêmica fortaleça as relações na escola do campo.

Os professores campesinos (PSC11) e (PSC15) no primeiro contato com as escolas do campo, deixam expresso nas narrativas, que surgiu um conjunto de sentimentos que envolvem o início da profissão como: medo, dúvida e estranhamento.

Atuei em 2014, [...] a primeira vez era meio pavoroso, um monte de criancinhas e você lá na frente é o detentor do conhecimento para eles, isso é assustador no primeiro momento, esperam muito de você, uma responsabilidade grande. [...] Trabalho com o 3º ano do Ensino Fundamental, tenho 18 alunos, com todas as matérias, multidisciplinar, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes na escola do campo, procuro trabalhar o cotidiano, até recebemos umas obras do campo, mas na minha opinião é muito fraca, os conteúdos e as atividades, acho que não são muito boas (PSC11).

No primeiro momento me senti assim fora da caixinha, porque eu estava ali eles querendo aprender e ao mesmo tempo eu ficava ali confusa se iria

conseguir, mas até que depois que vai pegando o jeito, foi satisfatório. Como estou atualmente com o 1º período é multidisciplinar, eu trabalho com jogos, brincadeiras, com metodologia na qual aprendi na Faculdade tentando voltar para o campo, inserindo o dia a dia deles, Português, Matemática, Sociedade e Natureza (PSC15).

Este conjunto de emoções que causaram insegurança e medo no início da carreira profissional, exigiram desses docentes uma percepção da realidade com atividades que respeitassem as especificidades dos alunos do campo. O professor (PSC11) enfatiza que apesar de possuir um material didático específico que subsidiava o trabalho em sala de aula, foi necessária a realização de adaptação deste material, para que se adequasse de forma mais condizente com a realidade dos alunos do campo. A professora (PSC15) relata em suas memórias que conforme os dias foram passando, foi adquirido confiança no trabalho pedagógico, assim como um sentimento de satisfação pelo trabalho. Ambos os professores camponeses têm em sua base de formação inicial fundamentos que os orientam ao trabalho com práticas educativas por meio de perspectivas multidisciplinares que os ajudam na articulação das diferentes disciplinas, e procedimentos metodológicos que contemplem a diversidade vivida pelos alunos do campo.

A seguir, o professor camponês (PSC12) é uma exceção dentre os docentes que iniciou sua vida profissional em escola urbana. Reviveu em sua narrativa que a primeira experiência foi como professor de educação física, mesmo não possuindo formação específica, mas apenas a formação em nível de Magistério.

A Primeira escola que trabalhei foi Luiz Ribeiro de Lima no Jardim Equatorial, antes disso quando consegui minha contratação naquela época era tabela especial [...] trabalhei durante 4 anos no Ribeiro de Lima e fui para Jaceguai até 2007. Eu sempre trabalhei com Ensino Fundamental com Matemática, tinha Magistério mais e tinha uns cursos profissionalizantes feitos pela própria educação na área de Matemática, eu lesionava com Matemática, mas quando eu ingressei em 1996, entrei com Educação Física, passei 3 anos com Educação Física, e passei uma faixa de 16 anos no governo só com Matemática [...]. [...] em 2007, foi quando eu vim para o Cantá, fiz o concurso do Cantá que assumi e to aqui até hoje. [...] trabalhei em Boa Vista [...] não é como o campo, estou aqui há 8 anos e não pretendo mais sair do campo, porque me encontrei, aqui eu me sinto mais feliz (PSC12).

O professor ressalta em sua narrativa a identificação em específico com a disciplina de Matemática, cujo trabalho decorre de formação em cursos de capacitação, e que trabalhou por uma faixa de 16 anos com a referida disciplina. Outro aspecto percebido na narrativa decorre de sua identificação com escolas do

campo, o docente ingressa por meio de concurso público, durante os últimos 8 anos revive lembranças que o fazem sentir-se feliz e manifesta a preferência pelo trabalho nas escolas do campo.

A partir dessas narrativas, podemos observar que as trajetórias docentes, possuem aspectos marcados pelos sentimentos de medo e desconhecimento, bem como de adaptações de práticas pedagógicas em sala de aula que contemplassem as especificidades das escolas do campo.

4.1.5 Saberes Necessários à Docência em Escola do Campo

Os saberes docentes como discutido ao longo dessa dissertação, possuem diferentes abordagens, que contribuem no cenário educacional para o enriquecimento de pesquisa. Destarte, que os saberes docentes dos professores camponeses se apresentam como heterogêneos e plurais, como observamos nas narrativas a seguir:

[...] faço uma associação da Pedagogia com a prática a experiência, tinha o hábito sempre gostei de ler houve uma época que fiz a exclusão desse hábito mas uma disciplina que também paguei com o Doutor Ghedin, foram duas ou três ou quatro, faz tanto tempo, tem duas que me chamou muito a atenção, sobre a pesquisa, lembro que quando ele levou o livro 'Efeito Borboleta', achei o livro simplesmente assim sabe, digo meu Deus do céu, porque já tinha, perdido o hábito de ler, quando cheguei na metade do livro foi que fui perceber a falta que estava me fazendo aquele meu hábito de ler. Então assim, associo assim, você ter experiência a Pedagogia lhe dá essa estrutura, porque é uma área que você busca, você é obrigada a buscar, não significa dizer 'há mas eu não trabalho, no Fundamental I', então, não interessa, na faculdade se você vai, um professor universitário, acredito que seu esforço ainda é maior, em termos de conhecimento, e dinâmica, porque não é porque você trabalha com adultos jovens, que você vai dispensar esse interesse essa dinâmica, é aí onde entra a Pedagogia até mesmo a Pedagogia que Paulo Freire costumava a usar, a dinâmica, professor tem que ter dinâmica, ele tem que ter domínio daquilo que vai passar aquele conhecimento de forma dinamizada, porque todo dia a mesma coisa, o aluno se cansa, eu até costumo comparar as vezes certas aulas, a minha mesmo, não sou 100%, quando passo uma semana quadro pincel, quadro pincel, percebo que o aluno perde o interesse, então é nessa hora que você volta há disciplina em Pedagogia, teve aquele professor que falou que temos de dinamizar a aula, como é que vou fazer, vou pesquisar, vou ler, vou buscar informações, então vou providenciar uma aula gostosa para meu aluno, isso volta o interesse dele, então acredito que isso, não é diferente para nenhum professor que está em sala de aula, para nenhum (PSC1).

A professora camponesa (PSC1) atribui os saberes a uma associação entre os conhecimentos científicos adquiridos no curso de Pedagogia e os saberes da

experiência, a professora ingressa na formação superior após um longo período de exercício no Magistério Superior. Deste modo, os saberes da experiência possuem papel importante para o exercício da atividade docente em região campesina, considerando que estes saberes emergem da prática cotidiana diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, cujo trabalho docente contribui para que se reflita sobre as ações planejadas. A narrativa da referida professora campesina, atribui papel significativo, a experiência como a base que fundamenta o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Outrossim, a professora campesina (PSC2) faz uma associação aos saberes do conteúdo, tal como destacado em sua narrativa:

[...] é importante o docente, saber e ter um conhecimento do conteúdo [...]. Considero os saberes dos autores que embasam as teorias, porque não adianta ministrar um conteúdo se você não souber, você chegar fala bonito, mas muitas coisas tem que se embasa por autores que lhe mostrem de forma científica e aquele conhecimento, ler muito, pesquisar muito, ser um professor sempre pesquisador, é o mais importante, ser pedagogo, tem que ser um professor-pesquisador, você tem que está sempre pesquisando, antigamente falava reciclar, e hoje já não é, mais falado reciclar, você tem que tá pesquisando, procurando melhorar a sua metodologia, seu material didático, para o enriquecimento do conhecimento (PSC2).

Nessa perspectiva se refere aos conhecimentos de conceitos específicos de disciplinas a serem ministradas, cuja organização do trabalho pedagógico parte da premissa da efetivação de um ensino diferenciado. Assim, evidencia-se que o docente do campo, deva ser pesquisador, com uma consciência crítica e reflexiva, na qual suas ações objetivem a formação de sujeitos do campo como cidadãos críticos e participativos visando com que compreendam a realidade do campo. Cabe destacar a utilização do termo professor-pesquisador, recorrente na narrativa, onde é possível inferir que este se fundamenta nas discussões a respeito do conceito de professor reflexivo, uma vez que a docente justifica o trabalho a partir de reflexões sobre a própria prática docente no cotidiano da sala de aula.

Os professores campesinos (PSC4), (PSC7), (PSC8) e (PSC11) em suas narrativas associam os saberes a prática e a teoria com a relação do trabalho docente adquirido e desenvolvido em sala de aula:

Os saberes são todos né, todos eles são importantes para atuar juntamente com os alunos é a compreensão, ver se o aluno ele compreendeu o que tu passou, são os conhecimentos adquiridos anteriormente que eu estou passando para os meus alunos [...] (PSC4).

Considero fundamental saber exercer a profissão como professor da educação do campo para trabalhar com os alunos do campo (PSC7).

[...] preciso saber lidar com os alunos, saber se impor na hora certa, de forma correta, saber envolver o teu aluno na dinâmica que proporciona, saber envolver o teu aluno, que compreenda que existe momento certo para cada assunto, e ganhar a confiança, saber adquirir a confiança do seu aluno (PSC8).

Os saberes é ouvir, ouvir principalmente. Incentivar os alunos a quererem permanecer no campo, e o principal conhecimento que adquiri na universidade do campo [...] (PSC11).

É possível inferir que para estes professores os saberes são incorporados a partir da formação inicial, ou seja, com base no conceito de saberes das ciências da educação, cuja tipologia tratou-se ao decorrer dessa dissertação, que está em consonância com os saberes da prática docente.

As narrativas que se seguem exemplificam a identificação dos saberes e de como os professores campestres (PSC3) e (PSC9) a partir da criatividade reinventam o fazer pedagógico:

[...] fazer com que conheça a sua especificidade do campo, trabalhava as brincadeiras da localidade em que eles vivem. Essa escola era a única da localidade, que não acontecia o Multisseriado, era turma única, uma turma de primeira, segundo e terceiro período. Gostava muito de trabalhar as coisas da realidade deles, como levar para o campo e trazia todas as coisas da natureza para a sala de aula e transformava aquilo em atividade, gostava de trabalhar com as folhas, de transformar as folhas em cores, tinha muitas atividades. Não gostava muito de usar os brinquedos, as sucatas que tinha na biblioteca, eu gostava de construir com eles, leva os conhecimentos e construíamos dentro da sala de aula, gostava que eles confeccionassem os próprios materiais para trabalhar em da sala de aula (PSC3).

[...] quando vai trabalhar Matemática e não tem aquele joguinho, mais você faz, como que você faz, com sementes, com caroços ou cortando pedaços de madeiras, na escola não tinha pincel para pintar e sabe o que eu fiz ? Fiz os pinceis desses capins, cortei, bati e fiz os pinceis e todo mundo trabalhava com o pincel, é porque eu não tenho a foto dos pinceis que nos fizemos, fizemos os pincéis de capim para pintar e, pinta que é uma beleza, você bate a ponta e quando você passa sai e fica bem fininho e pronto as crianças amaram isso, na aula de artes, então tudo isso você tornar a uma criança, a saber, respeitar principalmente a natureza, eu gosto, gosto demais (PSC9).

A criatividade dessas docentes para superar as dificuldades da falta de material e poder garantir os direitos de aprendizagem dos alunos demonstram como suas táticas são criativas, bem como, nessa conjuntura professores e discentes

tornam-se sujeitos de produção dos saberes, que possibilita a aprendizagem em sala de aula. Essas narrativas demonstram como os saberes docentes dialogam a partir do conceito de saber pedagógico do conteúdo, ou seja, as atividades pedagógicas, partem das estratégias utilizadas para se alcançar a produção de novos conhecimentos, assim como, a valorização dos conhecimentos prévios dos discentes no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores camponeses (PSC12), (PCS13) e (PSC15) argumentam que os saberes trabalhados em sala de aula deve partir da realidade das escolas do campo:

[...] depende do local onde você vai trabalhar aonde você vai passar o seu pouco conhecimento, você vai depender muito da clientela da convivência da localidade, porque se você for se basear só nos conteúdos que são nos mandados ele vai bater muito de frente com a realidade, principalmente aqui que nos do campo que as crianças aqui são, vamos dizer que na realidade são retiradas muitos direto, então a gente assim tem que se desdobrar, fazer o impossível e o possível para atender as necessidade dessas crianças [...] (PSC12).

Trabalho numa região considerada escola do campo e procuro entender as especificidades, procuro entender o meu aluno enquanto aluno do campo, sujeito do campo que ter suas especificidades suas dificuldades então eu penso assim (PSC13).

Como no campo é bom trabalhar a realidade dos alunos, onde estão inseridos, se é no campo, é importante pra eles aprenderem a valorizar o lugar onde eles moram trabalhar com objetos que estão no cotidiano deles, fica até mais fácil para trabalhar (PSC15).

Desse ponto de vista, podemos frisar que esses professores possuem uma consciência reflexiva, que os possibilita reivindicar um conhecimento científico que atenda às especificidades dos alunos camponeses, numa perspectiva de trabalho docente transformado, diante da realidade a qual os professores, utilizam estratégias criativas que possibilita modificando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, se garante o direito a uma formação de qualidade em que os alunos desenvolvam suas potencialidades com vista a aprendizagem significativa.

Dessa forma, os saberes docentes que os professores camponeses ressaltam em suas narrativas são oriundos de um conjunto de saberes que englobam também habilidades e competência adquiridas em diferentes contextos de socialização durante a formação pessoal e acadêmica. Sob essa perspectiva, esses saberes são mobilizados, no processo de ensino e

aprendizagem, o que os possibilita reinventarem o fazer pedagógico.

4.1.6 Significados da docência em escolas do campo

Com base nos estudos aqui apresentados, as representações das identidades dos professores camponeses se dão em meio ao processo de significação pessoal e profissional, no qual suas identidades estão em constante formação, intimamente ligadas ao desenvolvimento da prática docente no contexto da sala de aula em escola do campo. Deste modo, nas narrativas buscamos preservar o significado atribuído a docência que são singulares a cada participante da pesquisa.

Nesse sentido apresentamos as narrativas dos professores camponeses (PSC2), (PSC10) e (PSC11), cuja identificação e espaço rural e com a trajetória de formação em escolas do campo, são fatores que influenciam na constituição da identidade docente camponesa. Como pode ser observado nas narrativas:

[...] ser docente é você se entregar dentro de sala de aula, o compromisso que você tem, com as crianças, de você vê o crescimento da criança, você desperta aquele conhecimento, aquela criança que tem autonomia de aprender, e que nunca erra você ver ali os detalhes, e em cima daquilo vai estudando, vai explicando para ela, o modo correto, então ele nunca vai errar, assim do modo dele, ele sempre, tem que aprender com os errinhos dele, então dessa forma que, como eu trabalhei um ano na Educação Infantil, e um ano no Ensino Fundamental II, vi essa diferença, que foi bem gritante porque tem alguns professores que não, procuram, segundo ele não podem mais reprovar a criança, que tem muitos alunos que chegam no Ensino Fundamental II, eles não sabem ler, não sabem produzir um texto, não sabe, colocar suas ideias no papel, aí você fica puxando, as vezes você tem que parar, outros alunos para voltar a alfabetizar, existe essa contradição no Ensino Fundamental, principalmente no quinto e sexto ano, tem uns que até chegam ao Ensino Médio, e não sabem interpretar, não sabem, produzir um texto é bem difícil (PSC2).

A professora camponesa (PCC2) expressa o compromisso que tem com os alunos ao possibilitar-lhes a construção do conhecimento em sala de aula, em que sua prática docente é permeada de responsabilidade com o foco em garantia que todos os alunos possam se desenvolver de acordo com suas especificidades.

Os professores camponeses (PSC7), (PSC10) e (PSC11) em suas narrativas ressaltam que cresceram no campo e também lembram elementos que a aproximam da valorização do espaço da vida campo.

Vim do campo, e trabalho no campo, se eu for trabalhar matemática, não vou trabalhar matemática, só mais e menos, tenho que saber é explicar para o aluno que a Matemática envolve tudo, o espaço onde estamos, envolve tudo (PSC7).

Do mesmo modo

Apesar de não gostar muito do mato, tenho medo de bichinhos, me criei aqui e tem muita coisa aqui que gostaria de saber como fazer uma plantação de tomate, de melancia, de milho arroz os termos técnicos dessa parte porque o popular todo mundo sabe, meu pai sempre trabalhou com isso, hoje não trabalha mais porque não tem condições e acho que isso é o que me faz ser do campo, não gosto da cidade, não gosto da agitação da cidade, tem muitas coisas no campo que faz falta, como sinal de telefone, a internet para pesquisar, mas o resto o campo pra mim está ótimo, além também das lagartas que podiam não existir também (PSC10).

Igualmente o professor campesino (PSC11) destaca:

Primeiramente porque eu sou daqui, me criei aqui na roça trabalhando, e o que eu puder fazer pelos os meus daqui eu farei (PSC11).

A professora campesina (PSC7) ressalta a valorização da origem do campo e salienta que ao desenvolver as atividades de Matemática busca elementos que aproximem os alunos da vida no campo. É interessante destacar que, a professora campesina (PSC10), expõe o desejo de se apropriar dos saberes científicos de como cultivar frutas e verduras, referindo-se as vivências do campo, porém não possui o conhecimento real de como favorecer o acesso dos agricultores a esses conhecimentos, que são necessidades do dia a dia, pois vivem do e no campo e precisam de instrumento que os ajudem a melhorar a forma de manejo de frutas e hortaliças, bem como de preservar o meio ambiente. A docente demonstra um conhecimento do local, que se torna referência as necessidades a serem trabalhadas em sala de aula, considerando que os alunos do campo em sua maioria trabalham junto com os pais na agricultura familiar. Em seguida busca apresentar um breve histórico sobre a atividade do pai na agricultura. Enaltece ainda sua identidade de pertencimento ao campo e, faz um comparativo do campo com a agitação da cidade, exprimindo que no campo há tranquilidade, mas que ainda faltam recursos tecnológicos como sinal de internet e telefone que os auxiliem no desenvolvimento de pesquisas. Igualmente o professor campesino (PSC11) afirma sua origem da “roça” e que sempre defenderá os moradores do campo.

Já as professoras campesinas (PSC3) e (PSC15) reconhece que os alunos do campo, possuem conhecimento prévio, e que não são tábuas rasas, narra que:

[...] ser sensível. Ser professor é ter o olhar sensível para o seu aluno, porque precisa ver o seu aluno como um sujeito assim como você e não como aquele professor autoritário achando que o seu aluno não sabe de nada, achando que apenas você tem bagagem, o aluno tem toda uma bagagem todo um saber, ele já chega com uma bagagem em sala de aula, você precisa aproveitar aquilo que ele traz o saber do cotidiano e transformar isso em sala de aula, não achar que por você ser professor o aluno não sabe de nada e não chega com nada em sala de aula. Os professores têm que ter vários saberes, um deles é o professor ser um professor pesquisador, professor que vai em busca das respostas, aquele professor que sempre tá em busca de novos métodos didáticos para tá inovando as suas aulas, para fazer que aula renda mais [...] (PSC3).

Para mim é importante, o professor é está apito a ensinar a aprender, primeiramente aprender, não só ensina como aprende, às vezes pensamos que a criança não chega com conhecimento na escola, mas ela já vem com um conhecimento prévio, então ser professor pra mim é isso, é ensinar e aprender (PSC15).

As docentes valorizam os saberes prévios dos discentes como sujeitos que possuem uma identidade sociocultural do campo. Mencionam ainda, que o professor do campo necessita ser um pesquisador e estar sempre disposto a aprender, como forma de sistematizar, desenvolver estratégias e metodologias que possibilitem intervirem para a formação de alunos críticos, bem como para a construção de conhecimentos científicos. Outro aspecto interessante é referente a criatividade, durante o processo de ensino e aprendizagem que seja atrativo em sala de aula.

Para as professoras campesinas (PSC4) e (PSC5) trabalhar e estudar no campo exige a superação das condições de acesso e permanência nas escolas, como se observa abaixo:

Docente é aquela pessoa que se preocupa com o aprendizado do aluno ela se preocupa muito em fazer com que o aluno ele compreenda e com que ele torne-se um cidadão no futuro autônomo diante de toda a situação difícil que está ocorrendo que ele saiba se sair divinamente bem das situações difíceis da vida (PSC4).

Me sinto professor do campo, porque como um professor do campo você ver a realidade que é no campo, eu me reconheço pelas dificuldades que já passei e vi que realmente há uma diferenciação entre o campo e a cidade. Quando um professor ver a realidade que é na cidade e trabalhar no campo como se trabalhar na cidade muitos eles não conseguem se adaptar, é tanto que abandonam o campo quando veem as primeiras dificuldades

enfrentadas, tem muitos professores que não aguenta e acaba saindo e o professor que já trabalhou no campo que ele se reconhece como do campo tanto faz ta no campo como ta na cidade ele vai ser a mesma pessoa ele vai ter a mesma garra para trabalhar ele vai buscar subsídio para trabalhar com aquelas crianças independente da condição financeira que ele tenha então eu me identifico com o campo (PSC5).

A professora campesina (PSC4) destaca a preocupação com uma aprendizagem que seja significativa para os alunos, com vista a se tornarem sujeitos atuantes na sociedade e possam buscar alternativas para a efetivação de uma escola do campo que garanta o direito a uma educação diferenciada. Podemos ressaltar que os saberes mobilizados no trabalho docente visam o fortalecimento das práticas em sala de aula, bem como da identidade dos alunos campesinos. Do mesmo modo, a professora (PSC5) evidência as dificuldades e desafios encontrados nas escolas do campo, tendo em vista que muitos professores moram na cidade e trabalham no campo, com isso não possuem vivências de quais são as reais necessidades dos sujeitos do campo, o que leva muitos a desistirem da docência nessas regiões. A professora dá significado à profissão e emociona-se ao rememorar momentos de dificuldades que marcaram a trajetória de formação pessoal e profissional. Em meio a narrativa resgata as vivências da época em que vivia na cidade, e que diferentemente, a vida como professora do campo traz lembranças do período de trabalho em uma vicinal, que levam a dar novo sentido ao trabalho docente em sala de aula em escola do campo.

Nas narrativas dos professores campesinos (PSC6), (PSC8), (PSC12) e (PSC13) a docência na escola do campo é representa sobretudo pelos sentimentos “amor”, “paixão”, “gostar” e “missão” que se manifesta na trajetória do trabalho docente em escolas do campo.

Ser docente é você amar a sua profissão, gostar mesmo, procurar todos os meios para melhorar os seus métodos, sua forma de ensino é fazer com que os alunos interajam uns com os outros, com o professor, que a aula seja gratificante para os alunos estarem gostando da sua aula, é importante a relação professor com o aluno é essencial, fazer todos os meios para que haja essa interação, essa aprendizagem-significativa (PSC6).

Ser docente é realmente buscar o desenvolvimento integral dos discentes é realmente ter paixão pelo que gostar, do que faz, querer realmente de fato fazer aquilo, exercer essa profissão com grande amor, porque ser docente é você entrar de corpo e alma na profissão e buscar realmente o desenvolvimento do seu aluno de todas as formas e buscar todos os meios que possa desenvolver os alunos [...] (PSC8).

Uma missão, não é profissão não, nos temos uma missão, eu me orgulho muito de exercer essa profissão, não vou dizer que procuro fazer tudo corretinho, mas eu tento fazer o máximo que eu posso, porque hoje o cara que dizer que a nossa docência é uma profissão não é não, é uma missão (PSC12).

Posso dizer que significa tudo, porque assim é a profissão que escolhi é o que a gente sabe fazer ou pelo menos pensa que sabe fazer significa, tudo, pra gente. Primeiro de tudo, creio que você tem que amar, gostar e tem que querer fazer vamos dizer a diferença, hoje estou mais próximo de Boa Vista mais dá 65 km o local que trabalho se você primeiro não gostar você não vai, você vai fazer um trabalho relaxado, você tem que gostar e tentar fazer assim o melhor possível pelas aquelas crianças [...] (PSC13).

No conjunto de narrativas acima são apresentados discursos em que os professores camponeses evidenciam sua compreensão a respeito da profissão docente, à vista disso, deixam clara sua compreensão no sentido de dedicação ao trabalho e cumprimento de uma missão em sala de aula.

Para a professora camponesa (PSC9), a docência em escola do campo é representada como uma “aptidão inata”, narra que:

Ser docente é uma coisa tão maravilhosa, assim que acho que se eu abandonar minha profissão acho que não teria mais outra coisa, às vezes fico falando no outro ano não vou mais trabalhar, não quero mais trabalhar, mas quando chega no final do ano, fico num pé e no outro pensando qual é a escola, que vou, porque me vejo assim tão, eu quero até assim aquele contato a falta que as crianças fazem, porque você começa a amar aquelas crianças de uma tal forma que você sente saudades delas, eu sinto saudades dos meus alunos, os 15 dias de recesso que teve já estava no pé e no outro ligando para uns , como está a criança e ligava para outra, ta tudo bem?, Assim quando chega é aquela harmonia que você tem de trabalhar no campo é você trabalhar, escola – comunidade - comunidade – escola, e até porque na escola onde trabalho eles são muito unidos em tudo, por exemplo, se, olha amanhã vai te uma reunião, nos vamos fazer isso, está todo mundo, então vem ajudando um ao outro, na semana passada foi uma mãezinha assistir a aula, eu disse ‘a senhora pode sentar vamos lá’, “pois eu vou lhe ajudar”, vamos sentar aqui, vamos conversa vamos fazer isso, e ela junto (PSC9).

A narrativa se caracteriza pelo encantamento da docência em escola do campo, assim, a representação do trabalho pedagógico se manifesta como uma aptidão e vocação à docência. A professora alavanca o sentimento de pertencimento ao campo, à priori, realiza reflexões sobre o trabalho em sala de aula, por conseguinte a participação da família na escola, uma vez que, é possível perceber que o diálogo prevalece na relação escola-família-comunidade, contribuindo assim, para a afirmação da identidade da escola do campo. Nesse sentido, a professora transforma a escola em um lugar de aprendizado por meio do intercâmbio de

conhecimento contínuo, entre os sujeitos do campo, o que favorece um ambiente propício a um ensino diferenciado.

Por fim, a professora campesina (PSC14) relembra a primeira experiência em escola do campo, confere um significado de orgulho em contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula, rememora ainda, os medos e anseios do ingresso à profissão docente.

[...] nos primeiros meses que comecei a trabalhar como professora me identifiquei, não sei se foi porque gostei daquelas crianças, de tá ali, de poder ensinar e na primeira vez que você ouvi um aluno falar, "olha professora eu aprendi isso aqui, isso aqui foi a professora que me ensinou" então desde que eu ouvi eu achei muito interessante, nossa ensinei uma pessoa" eu achei que não tava dando certo, no primeiro mês o aluno chegou pra mim e falou e o pai também veio a mim e falou que ele tinha aprendido, a ler eu fiquei assim, eu disse meu Deus e eu pensando que não tava conseguindo, mas eu consegui ensinar um aluno então pra mim já era satisfatório, que pra mim, estava perdida dentro da sala aula no primeiro mês, não sabia nem por onde começar, mas foi interessante (PSC14).

O significado particular que atribui a escola do campo, e as experiências vivenciadas são referências afetivas da convivência com os alunos do campo, os quais foram significativos para o desenvolvimento de estratégias de ensino, bem como para a construção da identidade enquanto professor campesino.

As narrativas dos professores campesinos resgatam os significados que são atribuídos ao trabalho docente em escolas do campo. Assim, a partir de reflexões sobre as experiências em sua prática no dia a dia, esses professores desenvolvem suas identidades enquanto professor, a partir da significação pessoal da profissão, em que o processo de reflexão sobre o trabalho docente contribui à efetivação de uma escola do campo que respeite as especificidades de aprendizagem dos alunos campesinos, neste processo a identidade docente é constituída em um contexto histórico e social, caracterizada como inacabada e em constante construção.

4.1.7 Condições de Trabalho nas Escolas do Campo

Almejamos trazer uma reflexão a partir das narrativas de formação, do atual panorama das condições nas escolas do campo no município de Cantá.

Nas narrativas que se seguem os professores campesinos (PSC1), (PSC2) e (PSC7) destacam que as condições do trabalho no campo se manifestam, sobretudo, pela precarização e desvalorização da atividade docente, narram que:

Hoje em relação há dez anos a traz acredito assim, pelo que converso com alguns colegas, acho que é uma profissão que não tá assim satisfazendo, não pelo fato de ganhar bem, mas é literalmente, associado a esse conceito, de desrespeito, já teve uma época, em 98 a 2000, professor aqui em Boa Vista houve estabilidade, uma valorização, tanto financeiramente como profissional, [...] não sei se daqui 20 anos existira professor, pode até existir mas não sei se atuando, porque não existe ex-professor, qualquer profissão é ex-modelo, mas ex-professor não tem não. Então assim, acho que deveria ser uma profissão bem valorizada, se não tão financeiramente, pelo menos emocionalmente, temos uma gama de colegas, que só não estão na camisa de força, porque acho que não tem para todo mundo, mas estão encostados, então assim, e o que é pior, vejo assim, estamos desacreditados, tão desvalorizado, como ser humano, parece que não é ninguém, não é ninguém, nós somos o profissional, que forma o médico, o engenheiro, tudo, o médico, ganha um absurdo de dinheiro para trabalhar poucas horas. Como ser humano, como que ficamos, como profissional, mas não dá para olhar com os olhos espirituais. Tive um período, lá na Vila União, que assumi a gestão da escola em 2006, você como mãe, esposa, você abri mão de tudo isso para o seu trabalho, porque você faz isso, porque você que dá o melhor e qual o reconhecimento que você tem, não tem ninguém para chegar a dizer obrigada. Nossa profissão é muito árdua, cansativa, não tem estabilidade, não tem estrutura adequada, e não tem apoio no trabalho.[...] onde trabalhei no interior vinte anos, é quantas e quantas vezes tivemos que fazer festa para arrecada dinheiro, pra comprar material para o aluno, quantas e quantas vezes nós tivemos que fazer bingo rifa, dentro da escola para arrecadar, para comprar material de limpeza, nós não estamos ali, para ser pai e mãe de alunos. Estamos ali para transmitir nosso conhecimento, na escola eu vou aprimorar o que ele traz de casa dele, porque quando chega na escola, já traz uma bagagem, cabe ao professor, verificar o que tem nessa bagagem. A primeira pessoa que ele tem contato, ao nascer é com os pais, não estou lá para ser mãe, ser tia. É cruel, mas é fascinante apesar de tudo é fascinante (PSC1).

A desvalorização do ser professor, é a escola tem que ser mais estruturada, tem tanta escola sendo abandonada no campo, nas vilas, tem muitas escolas sendo fechadas, porque não tem reforma, as escolas tão sendo abandonada, pelos governantes, não tem cadeira, você chega lá você tem que comprar o seu material, tem meia aula, meio período de aula, você não dá quatro horas de aula, porque não tem merenda, não tem transporte, as necessidades da comunidade, da vila ou de qualquer outro lugar [...] (PSC2).

É uma profissão desvalorizada, onde não tem o acompanhamento satisfatório, apoio didático e materiais que possa trabalhar e fazer pesquisas. [...] A maior dificuldade que encontro é a falta de acompanhamento por parte da coordenadora pedagógica [...] (PSC7).

A professora (PSC1) descreve um cenário em que a docência se encontrava em ascensão nos últimos 20 anos no Estado. A docente indica um fator de desvalorização do campo, associado ao conceito de desrespeito, assim como a falta de estabilidade da profissão. Ressalta um processo constante de adoecimento desses profissionais, o que contribui para o desencadeamento de uma exaustão emocional. Nessa descreve a profissão como árdua e cansativa. Apresenta ainda,

algumas vivências dos últimos 20 anos em escola do interior, em que as condições de trabalho não favorecem a organização do trabalho pedagógico, com a falta de estrutura adequada, apoio pedagógico, assistência básica para a manutenção da limpeza, bem como a falta de acompanhamento dos pais e responsáveis pela vida escolar dos filhos. Ao mesmo tempo em que a docente apresenta as problemáticas que tornam o trabalho no campo desafiador, demonstra o compromisso para a efetivação de uma educação de qualidade para todos no campo. A professora campesina (PSC2) destaca a falta de estrutura física, de merenda escolar, o que ocasiona a diminuição ou até mesmo a suspensão das atividades escolares, bem como o movimento de fechamento de escolas do campo, que ocorre por iniciativas dos governantes, aumentando assim, a demanda e lotação em outras escolas do campo. Igualmente a professora campesina, (PSC2) apresenta a interfaces do trabalho escolar, no que tange a desvalorização, falta de materiais e o trabalho em condições precárias.

Para as professoras campesinas (PSC3), (PSC4), (PSC5) e (PSC6) os problemas que interferem no trabalho pedagógico, são referente à falta de materiais didáticos, apoio pedagógico, assim como em alguns casos, a violência sofridas em casa pelos discentes, conforme justificam as narrativas a seguir:

[...] tem muita necessidade de materiais didáticos que facilitem a tua atividade em sala de aula e por outro lado você for um professor que entre na base construtivista até tu se sai bem, mas se for um professor tradicional, que o material que oferecem pros professores é quase nada, não tem que ser um professor criativo para te criar a suas atividades para ser aplicada dentro de sala de aula (PSC 3).

Geralmente são materiais que não tem nada a ver com a realidade da criança do campo, mas essas dificuldades a gente supera, uso os materiais que eu mesmo faço juntamente com os alunos, são os materiais até próprio da natureza, fazemos as coisas com o que tem, se não tem o material que a secretaria ou o governo manda a gente que se virar e dar um jeito porque estamos ali para enfrentar todas as dificuldades e superar essas dificuldades que aparecem em nossos caminhos (PSC4).

[...] é muito um desafio, enorme porque não é fácil, ainda mais do campo que as pessoas pensam que é tudo mil maravilhas, mas não, é muito complicado, muito desafiador, porque você quer fazer um trabalho bom, exemplar, só que não te dão o suporte, o pessoal da secretaria, que são responsáveis pra entregar os recursos didáticos, não te dão suporte, não te oferecem melhorias, então se eles oferecessem, se melhorasse a questão dos matérias didáticos, sim teria como fazer uma boa aula dinâmica, divertida porque criança gosta de brincar, gosta de interagir, gosta de aprender brincando, então se tivesse esse suporte, eu certeza que ia melhor 100% , mas como não tem fica uma aula desafiadora, para procurar fazer todo meio que haja [...] (PSC6).

É uma profissão árdua, porque você sofre junto com as pessoas, é uma profissão árdua, mas ela é gratificante, porque é uma profissão difícil, você tem que enfrentar muita coisa, que nem imagina que poderia enfrentar. As dificuldades de ser um docente, você acaba se deparando com muitas coisas que acontecem dentro da casa de uma criança, como já presencie muito não só por relatos, mas também vividos, você ver maus-tratos, estupro de vulneráveis e acaba ficando no meio daquela guerra, você encontrar uma criança carente, uma criança que está passando por alguma dificuldade ou por alguma coisa assim parecida e acaba sendo um alvo porque aquela criança ela confia em você, ela acaba se abrindo então você além de docente, é o psicólogo, acho que professor acaba se envolvendo com esses problemas, então é uma profissão árdua porque as vezes você não está preparado, para lidar com essas situações, então por isso avalio assim a profissão docente, árdua mas ela é gratificante porque você faz a diferença na vida da criança (PSC5).

Observa-se nas narrativas dos docentes (PSC3), (PSC4) e (PSC6) uma realidade recorrente da escassez de materiais didáticos, que em geral são insuficientes e não concernentes à realidade dos currículos do campo. No entanto, os professores resistem a essas precariedades e reinventam o fazer pedagógico com vista a continuidade de suas atividades em sala de aula. Nesse cenário, a docente (PSC5) ressalta as situações de violência sofridas em casa por muitos alunos vulneráveis, tais como maus-tratos e estupros, bem como exprime o anseio de não sentir-se preparada para lidar com essas situações, e ainda evidência o sentimento de angústia e insegurança, frente a essa demanda, pois exige-se um investimento em capacitação, bem como a superação das condições precárias de trabalho, assim como, o trabalho coletivo com diversos profissionais de diferentes áreas, que sejam preparados para lidar com as facetas da violência seja no ambiente familiar ou escolar, com vista ao resgate da dignidade desses alunos, para que tenham o direito de viverem em ambientes saudáveis e possam se desenvolverem com qualidade de vida, nos aspectos físicos, sociais, culturais e educacionais.

Outra problemática bastante complexa apontada pelos professores camponeses (PSC8), (PSC13) e (PSC15) decorre da incerteza em relação ao transporte escolar, explicam que:

[...] crianças que têm dificuldade para chegar a escola, às vezes não tem transporte escolar, às vezes não tem como chegar e os pais tem que tá da o jeito de levar os filhos para escola ou a pé, bicicleta ou de moto, enfim, pedindo carona, o desafio de você começar uma aula e o aluno tá ali triste quando você pergunta ele responde, porque tá com fome, porque não almoçou, é um desafio de ver os seus alunos que precisar de um material para desenvolver uma atividade em sala, uma aula e eles não tem

condições de seus pais comprarem material e você acaba tendo que tirar do seu bolso, ou então busca recurso para que então possa desenvolver aquela aula para você ter o sucesso da forma que quer, então são vários desafios[...] PSC8.

[...] Enquanto professor do campo, a minha dificuldades como professor do campo, para desenvolver um bom trabalho, ou seja, para melhorar, para eu melhorar meu trabalho é preciso que os nossos gestores públicos dê condições nesse sentido material de apoio, tendo o material de apoio vou melhorar, de uma ou outra forma com meus alunos [...]. [...] Hoje os problemas está sendo as crianças chegarem na escola, porque assim eu tenho 21 alunos estávamos em período chuvoso posso considerar nesse sentindo, às vezes o ônibus ia, às vezes não ia, 50% dos meus alunos são do transporte escolar, então ele não chega até a escola, às vezes chega ,às vezes chega um pouquinho atrasado, ai quando chega tem que sair um pouquinho mais cedo por conta da estrada, que é para que o ônibus ir e trazer também o pessoa da tarde não se atrasar muito, é um pouco complicado, assim nesse período chuvoso (PSC13).

Atualmente tenho 22 aluno, é só eu e falta, mesinha, carteira pra eles sentarem material, que tenho que me virar porque, até hoje, não chegou material, e tento usar pedrinha, feijão, arroz para tentar ensinar um pouquinho da matemática, um pouquinho para que servi, vou tentando pegar um pouco do que aprendi para poder usar, e eu compro material.[...] Temos a falta de materiais, às vezes o aluno não tem acesso a escola por falta de transporte escolar, são superlotadas os transportes, às vezes a criança chega à escola sem ter merendado, ai não tem merenda na escola, ai a criança não tem rendimento, a escola não tem estrutura, não só a escola onde trabalho, mas parte de onde já andei (PSC15).

Diante da realidade apresentada, a insegurança do transporte escolar para os alunos residentes no campo, tem implicações negativas no processo de ensino e aprendizagem, considerando que para muitos é a única forma de chegarem a escola, e precisam se deslocar longas distâncias até o ponto do ônibus, em muitos casos o transporte é inadequado e sucateado, ainda existem fatores das péssimas condições das estradas, sobretudo no período do inverno, como se justifica nas narrativas o que aumenta o percurso até a escola. Essa problemática do transporte escolar contribui para a diminuição da carga horária em sala de aula. Ainda segundo as professoras campesinas, o transporte escolar é uma realidade crítica, uma vez que os ônibus são superlotados, e não existe a continuidade da oferta do transporte escolar. Além dos aspectos relacionados ao transporte escolar, são apresentados ainda pelas professoras, questões de como: falta de merenda escolar, de acompanhamento, precariedade na estrutura física da escola, bem como a falta de material didático. Assim, o descaso do poder público com as escolas do campo, restringem o direito desses alunos de acesso a uma educação de qualidade, contudo, os professores acabam por assumirem a responsabilidade de manutenção da escola para continuidade da atividade escolar.

Os desafios de manutenção das escolas do campo são bem ilustrativos na imagem apresenta pelos professores campesinos sobre a precariedade da estrutura física:

[...] A maioria das escolas do campo já tem energia, e se tem energia porque não tem nem que seja uma salinha climatizada, essa é a realidade nossa do campo, minha escola ainda é com giz, e estou com problema de garganta pelo giz [...]. As condições das escolas do campo não têm estruturas, falta de condições das escolas que hoje muitas estão em estado precário, não temos coordenadores, não temos material didático, porque material didático é aquela coisinha que vai, não dá para todos os alunos, você tem que saber se rebolar, então é assim, falta de condições da gestão maior para os professores do campo principalmente, porque jogam a gente pra lá e vão dá o jeito de vocês e a cobrança que vêm para cima, temos que está ali, no dia certo. [...]. São as dificuldades que nos enfrentamos, nas vicinais principalmente é atoleiro na estrada você tem que passar o meu marido vai de moto mas tenho que descer atravessar o atoleiro, é falta de ter uma escola com qualidade[...] (PSC9).

É complicado as condições, na minha escola que trabalho não tem nada eu digo nada mesmo, nem livro didático, não tem, para começar ministrar minhas aulas tive que pegar emprestado em outra escola alguns livros didáticos, para o 2º ano, para os outros não consegui material e o material que foi mais antigo foi todo destruído, material dourado, ábaco, esse material matemático e tinta, o quadro ainda hoje é de giz e nem giz se quisemos giz temos que ir a secretaria pegar, apoio nenhum. Não me queixo de nada, mas as necessidades profissionais principalmente de um quadro branco na escola, material didático, apoio pedagógico que não temos, acho que isso seria o essencial aqui, principalmente uma metodologia diferenciada certa para o campo [...] (PSC10).

A maior dificuldade no momento é o espaço, no ano passado era o transporte, esse ano por enquanto não tá faltando não o tanto que faltava, o espaço mesmo que é uma sala minúscula para 18 alunos, era uma sala grande, mas como foram crescendo, em vez de aumentar a escola ele partiram a sala no meio, ai ficou metade para um professor e metade para outro [...] (PSC11).

Verifica-se nas narrativas a falta de estrutura física o que torna a sala de aula superlotada e conseqüentemente um ambiente mais desafiador para alunos e professores, tendo em vista o impacto direto na qualidade da educação oferecida nas escolas do campo.

As condições das escolas do campo apresentadas pelos professores campesinos (PSC9), (PSC10) e (PSC11), ressurgem nas falas das docentes (PSC12) e (PSC14) ao ressaltarem as condições de trabalho em sala Multisseriada, bem como na acumulação de tarefas.

[...] trabalhar com Multisseriado é mais uma missão que temos mais impossível que a gente encara que a gente tem que tentar superar, porque

a gente pega tanto o nível de aprendizado diferenciado como o nível de raciocínio de criança, porque você encontra criança de 6 anos juntos com menino de 12, 13, fazendo 4º e 5º anos, aí você tem que se desdobrar porque na realidade você não consegue dar atenção pra todos, a gente tenta inventar, vou falar assim dessa maneira, a gente tenta inventar um planejamento onde dê porque não tem como abranger um conteúdo de 1º e 2º período para um menino de 3 e 4 ano, então quando a gente tenta se organizar, a gente tenta fazer dois, três planejamentos diários, porque a gente não tem como fazer um planejamento para atender a turma toda (PSC12).

Igualmente,

[...] era só eu professora responsável que tinha que tomar conta, era professora, era secretária, era diretora, era assistente de alunos, mas lá tinha uma merendeira que fazia a merenda e limpava a escola, fazia essas duas funções, mas o professor quando é só um ele tem que fazer essa função de assistente de aluno, porque não podem deixar os alunos dispersos, porque se acontece alguma coisa a responsabilidade é sempre da gente, mesmo que esteja olhando um e outro, mas sempre acontece alguma coisa, a culpa sempre é "ah professor não tava prestando atenção" (PSC14).

A professora campesina (PSC12) relata as dificuldades do trabalho pedagógico em sala multisseriada, sobretudo pela necessidade de elaboração de vários planejamentos que contemple os diferentes níveis de aprendizagem. A sala multisseriada se apresenta como um grande desafio, pois são predominantes nas escolas do campo, assim, essa realidade aliada a conjuntura de desvalorização e precarização do trabalho afetam significativamente o direito de acesso a educação do campo. Somando a essa conjuntura, a professora (PSC14) resgata o acúmulo de atribuições, exercendo a função de professor, secretária, diretora, merendeiro e assistente de aluno, essa concepção implementada em algumas escolas do campo, caracteriza a precarização do trabalho docente.

Como vimos os professores campesinos, demonstram o comprometimento com a educação do campo, considerando as péssimas condições de trabalho docente, desvendam sistematicamente um cenário precarizado, frente a ausência do estado, e consagram a obstinação que guia o trabalho em sala de aula, bem como demonstram uma visão romantizada, no que tange a missão de enfrentamento da precarização da escola do campo. Esse contexto de precarização, em decorrência da falta de estrutura física, merenda escolar, transporte escolar, material didático, afetam consideravelmente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

4.1.8 Motivadores da Permanência na Docência do Campo

Os professores campesinos estão inseridos em um contexto educacional que se apresenta frente a uma realidade complexa formada por inúmeras questões tais como, a falta de condições de trabalho, péssimas estruturas físicas das escolas, não periodicidade do transporte escolar, dentre outras problemáticas já explicitadas nas narrativas de formação, que contribuem para o surgimento dos problemas que marcam a docência na educação do campo em Roraima. Deste modo, a educação do campo, passa nos últimos vinte anos a fazer parte do debate e das lutas dos professores frente ao desafio de concretizar o acesso ao conhecimento produzido ao aluno do campo. Neste cenário, objetivamos compreender quais são os motivadores dos professores campesinos para a permanência na docência em escola do campo, considerando as condições desfavoráveis que padece na atualidade a escola do campo.

Assim, para os professores campesinos (PSC1), (PSC9) e (PSC11), a docência em escola do campo justifica-se “por gostar” de exercer a docência, narram que.

Acredito que em qualquer profissão, você em primeiro lugar tem que gostar, mas é essencial que se identifique, com aquilo que você aquilo que você está fazendo, então acredito, que continuei em sala de aula, por duas razões, talvez três ou talvez mais, pelas seguinte razões, primeiro, aprendi a gostar do que faço, não amo, pra mim existe, essa diferença entre gostar e amar, é como a paixão, paixão, é uma coisa, amor é outra, também não é diferente, não amo ser professora, mas aprendi a gostar, daquilo que faço, cada vez mais, procuro me aperfeiçoar, porque quero passar um conhecimento real, verdadeiro, para meu aluno, já encontrei meus alunos, é interessante, eu já encontrei ex-alunos aqui em Boa Vista, que não reconheci, fizeram comigo o Fundamental I e II, as vezes até o 8º ano, então isso é um choque no bom sentido, você ajudou na formação daquela pessoa, e preparou ele para o mercado de trabalho, isso não tem dinheiro no mundo que te pague, então é a única recompensa que temos, depois do nosso salário, que não é lá essas coisas, mas é saber que você contribuiu na formação de alguém que hoje essa pessoa é um cidadão de bem, é bem empregado, é bem estruturado, então isso vale mais que qualquer salário que recebe no final do mês, então isso é muito bom, é muito bom.[..] Em 2016 resolvi vim para cidade, estou na segunda escola [...] (PSC1).

Como gosto de ser professora do campo, já me sinto do campo, sou professora do campo, nasci no campo me criei no campo e estou no campo, essa foi a coisa que caiu assim do céu, essa faculdade caiu, assim do céu, você é do campo, adoro trabalhar no campo com crianças do campo, então me vejo no campo trabalhando no campo com as crianças principalmente

quando você usa todos seus conteúdos, com todos seus objetivos, você busca sua metodologia de trabalhar com as crianças [...]. Participo da vida de cada um dos meus alunos, eu busco, eu vou vivendo cada momento deles, acho que não tenho explicação, é uma coisa assim tão boa, acho que não tenho palavras (PSC9).

É uma profissão de muita responsabilidade e também muito prazerosa, nessa área tem que gostar se não gostar, não vai gostar do que faz (PSC11).

Para a professora campesina (PSC1) o exercício da docência por aproximadamente 20 anos no campo, se relaciona com a sua identificação em gostar de ser docente, ressalta que não possui amor a profissão, contudo, com o passar dos anos, busca aperfeiçoar os conhecimentos na área, na qual desenvolve com comprometimento a formação crítica dos alunos campesinos. Enaltece a satisfação do importante papel que exerce enquanto mediadora do conhecimento, ao favorecer um ambiente rico de aprendizagem, levando os discentes a desenvolverem uma consciência crítica, bem como a tornarem-se cidadãos atuantes no mercado de trabalho. Percebe-se, uma ratificação da desvalorização da profissão, na referência ao baixo salário. Cabe ressaltar que a docente após anos de trabalho no interior migra para escola urbana. Assim, ela demonstra uma crise de identidade docente enquanto professora campesina, como consequência, dos diferentes aspectos apresentados ao longo das narrativas das péssimas condições de trabalho que contribuem para a não permanência na escola do campo. Temos ainda, em comum aos professores campesinos (PSC9) e (PSC11) o gostar de ser professor, ambos são enfáticos aos demonstrarem suas motivações, e o prazer em exercer a docência em escola do campo. A professora campesina (PSC9) constrói uma identidade de pertencimento ao campo, o que suscita que o ingresso no curso de Pedagogia do Campo, veio potencializar a relação de afetividade com a escola do campo. Outrossim, a professora campesina (PSC11) destaca o papel da responsabilidade, uma vez que, para ela, exercer a atividade docente está associado ao gostar e sentir prazer pela atividade docente.

Nas narrativas dos professores campesinos (PSC2), (PSC4) e (PSC5), percebemos um aspecto emocional na relação com a profissão docente, conforme se ratifica a seguir:

Eu gosto de ser professor, eu amo ser professor, vivo disso, independentemente das coisas, que é aquele professor que se esforça, que

sempre tá ali procurando a melhoria, não aquele professor que chega eu vou pegar do livro tá ali, tudo bonitinho no livro, eu não vou mais modificar em nada, aquele docente que chega não a realidade de uma criança é diferente dá outra então que procurar alguma coisa que chame a atenção, como a criança do campo é diferente de uma urbana, o que uma criança do campo, vai entender por parque, é diferente das crianças urbanas, vou para um pracinha, vou tomar um sorvete, as vezes até no campo pode ter, mas é muito difícil, é essa diferença e o professor tem que saber relevar, em quer saber montar um trabalho bem feito, a realidade da criança do campo[...] (PSC2).

[...] tenho um grande amor a essa profissão porque eu não me vejo trabalhando na cidade, já tive oportunidade, mas não me vejo, porque eu valorizo muito as pessoas do campo, gosto muito de trabalhar com essas crianças (PSC4).

[...] tem que amar a profissão, tem que ser um verdadeiro educador, gostar do que faz (PSC5).

Observa-se que a ocorrência da palavra amor é elemento que conduz a permanência das professoras na escola do campo, estas reiteram que a dedicação e a relação que estabelecem de afetividade com os alunos do campo, são elementos fundamentais para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como para a valorização do campo.

Para os professores campestinos (PSC3) e (PSC12) as vivências formativas a partir do campo, é o que dá sentido ao exercício da profissão:

Eu me considero uma professora do campo, primeiro porque minha graduação iniciou no campo, então todo o meu conhecimento foi construído dentro do campo, então eu me considero uma professora do campo porque eu vivi e vivencio todas as experiências que acontece dentro do campo, conheço quem são os alunos do campo, conheço quem estão morando no campo, as características das crianças, me considero professora do campo porque estou junto com as crianças, vivendo a realidade, vivendo a dificuldade que as crianças enfrentam a questão das localidades, me considero uma professora do campo porque eu sei de onde as crianças saem para ir até a escola, conheço toda a realidade e as dificuldades que elas enfrentam pra poder chegar até a escola, pra poder aprender e pra poder ser alfabetizada, também me considero professora do campo porque eu moro no campo. E conheço toda a realidade (PSC3).

Levar o conhecimento, tentar educar, já imaginou hoje você tentar levar um conhecimento, quando chega na frente 10 anos, 5 anos, 2 anos depois, você encontra com um aluno seu formado, teve que aquela oportunidade de seguir o seu conselho e você ter contribuído pra aquilo, eu acho isso muito gratificante. Não sei se foi por minha vivência, sempre fui sempre uma pessoa que morrei no interior a infância toda, quando me deparo com o interior eu me sinto melhor[...] (PSC12).

Os professores demonstram o comprometimento em compreender a concepção de educação do campo, a partir da formação no curso de graduação,

assim, as experiências a partir do campo, o sentimento de carinho com os alunos, bem como a superação das dificuldades de acesso à escola, e igualmente a satisfação em contribuir a formação dos alunos, revelam os motivadores da educadora com o compromisso de efetivar da aprendizagem dos discentes do campo.

Notamos, ainda, que nas narrativas das professoras campesinas (PSC6), (PSC8) e (PSC8) a força de vontade é o que impulsiona a permanência na docência do campo:

[...] a primeira coisa é força de vontade, acredito que é força de vontade mesmo, porque é um desafio, muitas das vezes, vai trabalhar sem nenhum suporte, recurso didático é muito complicado, tem que usar o que tem, tem que se virar nos 30, então tem que procurar todos os métodos, todos os meios para dar uma boa aula (PSC6).

Para ser professor do campo é realmente importante ter convicção de que vai ter desafio, é querer passar por aqueles desafios, porque não são poucos, para ser realmente professor do campo, a pessoa tem que está ciente que não é fácil os desafios é esta dentro de sala de aula [...]. [...] que fosse ofertado ajuda para que nós possamos realmente chegar no local de trabalho com mais tranquilidade, possa ter um desenvolvimento, desenvolver uma aula satisfatória, porque a partir do momento que passamos por dificuldades quando você chega, é dificuldade no trajeto, que é de casa a escola você acaba não desenvolvendo uma boa aula, chega cansada, passa por dificuldades e acaba chegando estressado, os seus alunos estão estressados, enfim, acaba influenciando muito para que aconteça de fato o desenvolvimento significativo, ajuda que falo é o poder público olhar mais para fazer o projeto desenvolver alguma ação para que pudesse realmente está ajudando nos professores do campo, com um pouco de comodidade nesse trajeto para que pudesse chegar tranquilo , pudesse chegar dispostos com todo o pique para da uma aula boa.[...] então realmente para ser um professor do campo você tem que está disposto para sair de sua casa, saber até você mesmo se não mora na localidade, mora em outro lugar para ir vai ser dificultoso para poder chegar, a questão de ir na estrada, questão de sol, chuva, enfim, você vai enfrentar vários fenômenos da natureza para poder chegar, e quando chega você tem mal um pincel e uma lousa pra e aí se você quer desenvolver uma aula, uma metodologia de uma forma bem lúdica, bem interessante para o aluno, tem que correr atrás do recurso então, pra você ser um professor do campo você primeiro tem que ter certeza se você quer ser professor e quer ir pro campo.[...] para ser professora do campo você tem que tá disposta e eu estava todo tempo disposta (PSC8).

[...] fico vendo a dificuldade deles e eu senti isso na pele quando morava lá dentro, eu fui fazer faculdade morando lá dentro e trabalhando. Então assim a gente tenta fazer da melhor forma possível, entender as crianças. Porque assim trabalhar essa realidade do campo e entender essas especificidade do campo, tem que tentar trabalhar e entender essa parte, porque as crianças do campo, elas tem seus saberes, mas o professor tem sua dificuldade também de trabalhar, não sei se é falta de investimento, posso até dizer que é a falta de investimento porque as escolas são muito precária em relação a tudo, não tem nem uma biblioteca pra você trabalhar assim

algo diferente, tem que produzir na verdade, tem que levar algo a escola não oferece uma condição assim, pra você melhorar (PSC13).

Neste cenário, as condições desfavoráveis que se apresentam para a educação do campo, com a falta de material, os longos trajetos até as escolas, bem como as condições adversas do caminho percorrido, seja, no período chuvoso em que as vias tornam-se quase intrafegáveis, assim, como no calor escaldante de Roraima, a força de vontade emerge como fator determinante para os que desejam permanecer na docência do campo.

Enfim, as professoras camponesas (PSC10) e (PSC14) revelam o orgulho em dizer “eu sou professor”, bem como o papel social do professor, ao ser um profissional que dá sentido ao trabalho docente do campo:

[...] me sinto orgulhosa por ser pedagoga, porque, uma professora falou uma vez que “um pedagogo faz todas as profissões, ensina todas as profissões, advogado, médico, ensina todas elas, mas um médico não pode da aula para um pedagogo”, eu me sinto orgulhosa por ser pedagoga e professora da Educação Infantil e principalmente saber o que o campo tem, o que o campo necessita e o onde queremos que chegue na educação do campo.[...]. O professor tem que gostar do campo principalmente querer modificar a realidade de hoje que, hoje os nossos filhos nos estudam para ir para cidade, os pais sempre falam estuda menino que é pra tu ser alguém na vida, como se quem tivesse no campo não fosse ninguém, eles não se reconhece ser humano, é uma coisa qualquer coisa qualquer sei lá, os camponeses hoje querem que os filhos vão para cidade por acha que só na cidade tem futuro e eles não sabem que todo futuro, que tudo que tem na cidade vai do campo e a qualidade de vida do campo é bem melhor (PSC10).

Para ser professor do campo você tem que ser do campo, e ser um professor orgânico, que queira mesmo aquilo, que veja a realidade do campo [...]. Como posso dizer, é só como se fosse um serviço que você tivesse uma responsabilidade social, nós que somos do campo, que trabalha no campo, que vive do campo, sabe que tem uma responsabilidade social com aquelas pessoas do campo, porque não é só ir da aula e vim embora, temos que criar raízes no local [...] (PSC14).

As professoras demonstram o sentimento de pertencimento a profissão, bem como ao campo, por isso refletem sobre qual o tipo de sujeito se pretende formar na educação do campo, ou seja, valoriza a cultura e a identidade camponesa, cujo trabalho em sala de aula visa desenvolver em seus alunos a consciência e reconhecimento de sua identidade. Ressalta ainda que o campo, por ser um lugar historicamente segregado, na visão de muitos pais, os alunos são orientados a migrarem para áreas urbanas, como a única forma de melhoria da realidade. Por isso para as professoras trabalham a partir de perspectivas críticas de educação do

campo visando desenvolver no o aluno o sentimento de pertencimento ao campo, como forma de contribuir para sua permanência, assim, como para a melhoria das condições das populações que vivem no e do campo.

Deste modo, como observador ao longo das narrativas, com exceção da professora (PSC1) que migra para a cidade e que surge a perspectiva de melhoria das condições de trabalho, considerando as condições de desgaste com a docência do campo, apesar das condições de ofertada para a educação do campo, demonstram a continuidade do trabalho em sala de aula, na qual buscar da efetivação qualidade de ensino no processo de ensino e aprendizagem apresentam assim, a saber, 'gostar de exercer à docente', 'amor', 'vivências formativas a partir do campo', 'força de vontade' e o 'orgulho em ser professor' como principais motivadores a permanência na docência em escola do campo.

4.1.9 Formação Contínua no Campo

As narrativas de formação evidenciam as angústias dos professores camponeses que anseiam por uma continuidade de construção de saberes a partir de momentos de formação contínua nas escolas do campo.

A preocupação em relação à formação contínua é comum a todas as narrativas, os professores camponeses destacam o não acompanhamento pelos gestores do processo de ensino e aprendizagem, bem como a falta de diálogos sobre o projeto de educação que discuta a formação política, pedagógica e cultural que respeite as especificidades dos alunos camponeses e os auxiliassem na efetivação de uma educação diferenciada.

A professora camponesa (PCS3) aponta a necessidade de continuidade sobre a discussão dos saberes relativos à educação do campo, que são essenciais para a melhoria da qualidade em sala de aula, justifica que:

[...] continuar estudando a questão do campo, uma formação continuada, que eu continuasse ter o meu olhar voltado para educação do campo, onde sempre me levasse para essa mesma linha de conhecimento, [...] pra ser professor do campo você tem que ser criativo, primeiro porque no campo você tem toda diferença da cidade, no campo você tem que inovar, criar todo o seu material para poder aplicar as suas atividades [...] (PSC3).

A referida professora apresenta a partir de vivências do dia a dia, a falta de condições básicas de trabalho, em que são colocados desafios para a efetivação da prática educativa, e ratificam-se as dificuldades da falta de formação contínua nas escolas do campo.

Os professores campesinos (PSC5) e (PSC13) destacam a solidão no processo de formação contínua, e a não oferta pelas Secretarias de cursos de formação em nível de graduação e especialização para os professores do campo:

[...] a falta de um município, da Secretaria Municipal trabalhar uma formação continuada, não existe, se você quiser vai se virar pra fazer [...]. Agora se você trabalha no campo vai deixar os alunos, ou faz uma formação continuada a distância, tirando do seu próprio bolso ou então você não faz. O professor do campo, o campo sempre fica atrasado porque cada vez mais ao invés de levarem a escola para campo estão fazendo o campo sair do campo para vim atrás da escola na cidade, fechando os campos de estágios, as escolas do campo não está tendo. Então são várias as necessidades, não há uma valorização, não há um reconhecimento até propriamente do campo, você ver que o povo do campo é um povo que está cada vez mais atrasado, porque não há interesse da própria gestão, do próprio estado em trabalhar o campo, não há, não existe isso, são poucos, pode ver os investimentos que vem para o campo, não tem investimento no campo e cada vez mais eles querem tirar a faculdade, o ensino superior do campo, porque acham que é muito gasto para uma quantidade tão simples, então o que vai acontecer o que já está acontecendo, o que aluno do campo tem que fazer, como foi feito no processo da industrialização que o povo do campo teve que vim pra cidade pra trabalhar, quer dizer deixou toda sua história para poder sobreviver (PSC5).

Do mesmo modo, o professor campesino (PSC13) destaca que:

A formação continuada porque na verdade se você quiser continuar seu estudo é não é oferecido lá, por exemplo, por profissional do campo como foi oferecido essa Pedagogia do Campo, foi oferecido lá, excelente, mas ai agora fechou. E os profissionais que estão lá pra fazer, tem que vim até Boa Vista, e nos para fazermos Mestrado, Pós-graduação, nos temos que vim até Boa Vista, então assim, já é uma dificuldade, porque você não deseja parar, eu mesmo não desejo para de estudar, parei um tempo justamente por causa dessa dificuldade, um tempo fiquei já 5 anos que fiquei parado por conta dessa dificuldade, mas depois conseguir fazer a Pedagogia, e agora estou querendo fazer um Mestrado, ou uma Pós-graduação mas tem que vim pra Boa Vista, no campo não é oferecido, que deveria ser oferecido, muitos profissionais estão lá, não faz uma pós-graduação, uma segunda licenciatura porque lá não tem, ai pra ele vim e voltar todo dia, ficar nesse percurso é complicado, não vem nem todo mundo faz, se você se afasta, vai ter problema no trabalho, se você vem de lá pra cá vai ter problema no trabalho, então, não é oferecido, deveria ser oferecido, deveria ter essa atenção com os profissionais, os professores do campo [...] (PSC13).

Assim, nota-se, que esse profissional para ter acesso à formação contínua, ou opta pelo pagamento de curso na cidade, e conseqüentemente enfrenta dificuldades de acesso, tendo em vista, que às vezes é o único profissional docente da escola. Podemos inferir, ainda, a dificuldade de acesso a formação contínua na modalidade à distância, em decorrência de pouca estrutura tecnológica no campo. A docente acrescenta o atraso em relação a educação do campo, devido pouco manutenção das condições educacionais e não oferta de cursos superiores, o que influencia na migração da população campesina para os grandes centros. Na narrativa do professor campesino (PSC13) é destacada a importância da oferta do curso de Pedagogia do Campo na localidade campesina, o que possibilitou a formação em nível superior de alguns professores que atuavam há anos em escolas do campo. Outro ponto destacado é o fechamento do curso superior em Pedagogia do Campo da UERR, assim percebemos a interrupção do compromisso social quanto à formação em nível superior para os professores campesinos.

Outra condição apontada pela professora campesina (PSC6) é a fragilidade na formação contínua de professores seletivados.

[...] capacitação é mais frequente para os professores concursados, essas coisas, o contrato seletivo eles não se importam muito. Então isso deixa muito a desejar, é difícil, é importante ter isso pelo menos todo semestre, seria muito importante para que venhamos saber dar uma aula melhor, saber ministrar uma aula boa aula, utilizar matérias. Pegar um material didático e poder trabalhar todas as disciplinas, Matemática, trabalhar às várias disciplinas com aquele material, então isso é questão da capacitação, ajuda para ministrar uma aula melhor (PSC6).

Diante do exposto, percebemos as lacunas deixadas pelos órgãos competentes em relação a não periodicidade da oferta de capacitação aos professores de seletivos, que são privados da rica troca de experiência e de saberes que se concretizam nesses espaços de formação.

Os demais professores campesinos são unânimes ao ressaltarem a falta da efetivação de políticas públicas que garanta o direito a formação inicial, e contínua, bem como a composição de equipes pedagógicas que auxiliem os professores nas escolas do campo, nesse contexto narram que:

[...] fizesse políticas públicas que ajudasse a desfazer essa discriminação, ou seja, ofertando de fato curso para os professores se preparasse mais, recurso para fazer uma formação continuada a cada dia que pudesse se qualificar mais e mais, para ele atuar de fato na profissão que escolheu (PSC8).

A formação continuada, que nunca parasse você sempre esta se atualizando buscando mais, porque não adianta você terminar, se não vai em buscar, tem que esta todo tempo renovando seu saber e buscando, terminou seu curso a Pedagogia, e vai ensinar sempre a mesma coisa? Não!, tem que buscar, tem que renovar (PSC9).

As necessidades, assim coordenação, alguém para tiramos nossas dúvidas e material didático para poder trabalhar melhor, material para pesquisar, seria bom, para está nos aperfeiçoando, mais e mais, e também cursos de formação continuada que a secretária não oferece. No ano passado eu ia fazer na Sede, mas era só para quem era no 3º ano para baixo do Ensino Fundamental, estava com 4º ano e não pude esse ano ainda não foi ofertado e já passamos do meio ano e acho que nem vai ser [...] (PSC11).

[...] A capacitação, como é do campo, temos essa necessidade de capacitação, temos muita dificuldade porque a maioria das capacitações dos professores do campo são na cidade e como somos do campo, temos que nos deslocar do campo para cidade, e acho desnecessário, se somos do campo deveria sair da cidade para o campo, porque uma faculdade que é disposta no campo ver a realidade, e uma que você vem do campo pra cá não tem como trazer sua realidade você tem que se adaptar ao que tem aqui na cidade, lá no campo você tem outra visão de educação do campo, não é a mesma que aprende na sala de aula (PSC14).

Em suma, os professores campestres reivindicam a consolidação de políticas públicas que contemplem a formação inicial e contínua para a promoção de um projeto de educação do campo que contemple as reais especificidades de aprendizagem dos alunos campestres. Deste modo, os professores almejam superar as condições precárias de ensino e das péssimas condições de trabalho vivenciadas por alunos e professores nas escolas do campo.

Nesse contexto, a formação contínua possibilita a troca de experiência, e o desenvolvimento de ações por meio do processo crítico e reflexivo, de modo, a possibilitar a superação dos mais diversos desafios que está inserida a escola do campo, tendo como base a reflexão entre a teoria e a prática, em meio ao processo de formação permanente. Deste modo, é possível a articulação dos diferentes sujeitos, professores, pais e alunos que compõem a escola do campo para que juntos compreendam o contexto social e elaborem estratégias que reivindiquem uma escola do campo de qualidade. Por fim, a formação contínua de professores contribui para a consolidação de práticas pedagógicas e troca de saberes docentes, que são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias que fortaleça o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e efetive uma Educação do Campo de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo analisar como se dá a constituição e o exercício da identidade docente do professor do campo, por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial.

Dessa forma, buscamos compreender por meio de narrativas de formação as representações de vivências pessoais que contribuíram na constituição da identidade docente enquanto professores do campo.

Assim, nesta pesquisa buscamos ressoar as vozes dos professores camponeses, a partir dos sentidos que expressam nas narrativas a respeito dos processos de formação pessoal e profissional, que se articulam com a construção dos saberes docentes, ou seja, os saberes possibilita os professores se identificarem sujeito do campo.

Nesta o Método Otobiográfico, nas escutas de narrativas de formação dos professores camponeses visando compreender como se constitui a identidade docente. Assim, ao longo das narrativas se apresenta vivências consideradas significativas por estes professores, de percursos de vida, concepções sobre educação campo, bem como a apropriação dos saberes docentes no percurso da formação acadêmica e profissional. Assim, observamos que os saberes docentes adquiridos por meio da formação no curso de Pedagogia com Ênfase em Educação do campo contribui para a construção da identidade docente, assim, como para o desenvolvimento da prática docente em escola do campo.

No tocante à constituição da identidade do professor do campo, as escutas das quinze narrativas de formação apresentaram elementos que evidenciam vivências significativas que marcaram os processos desde a infância, relações familiares, influenciadas principalmente pelas mães e irmãs, bem como lembranças de antigos professores, que os inspiraram a seguir a profissão docente, assim como no modo de direcionar o processo de ensino-aprendizagem em escolas do campo.

Igualmente, as narrativas demonstram o exercício dos saberes docentes nas escolas do campo, cujo papel do professor em sala de aula torna-se tão significativo, ao desenvolverem suas práticas à luz dos conhecimentos científicos e concepções de Educação do Campo, discutidos durante a formação inicial na graduação. Deste modo, estes professores foram construindo suas identidades docentes a partir de

vivências individuais e coletivas do processo de ensino e aprendizagem em escolas do campo, bem como as identidades docentes se constroem e se reafirmam mediada pelos saberes docentes.

As escolas do campo apresenta falta de condições estruturais, não periodicidade do transporte escolar, realidade que desafia esses professores a criarem novas metodologias, que corrobore para garantir o acesso a uma educação do campo de qualidade.

No que concerne aos saberes docentes, eles são constituídos no conjunto de saberes da formação acadêmica, no modo de ensinar de cada professor, bem como, nos diferentes saberes da formação pessoal e coletiva. As vivências em escolas do campo são permeadas pela subjetividade de desconstrução e reconstrução da prática pedagógica, considerando os aspectos dos saberes individuais, e coletivos, tendo em vista que nas narrativas de formação as vozes dos professores ressaltaram a escola do campo, como um espaço de formação do saberes universais construídos pelos povos camponeses. Nesse contexto, o trabalho pedagógico visa promover o reconhecimento da cultura e preservação das identidades do homem do campo.

Outro aspecto interessante que as narrativas de formação revelam são as vivências que constituem o exercício da docência no campo, suas concepções iniciais a respeito da opção pela docência, o ingresso e a formação inicial no curso de Pedagogia do Campo, as primeiras experiências em sala de aula em escola do campo, que representam o modo como norteiam a prática docente, voltadas a um projeto de Educação do Campo que seja emancipador. Para tanto, a aproximação com a comunidade do campo, a valorização e o compromisso com a atividade docente são fatores que contribuem para a permanência desses professores em escolas do campo.

Diante do exposto, os professores do campo se reinventam de acordo com as especificidades dos discentes do campo, ao fomentarem novos processos de ensino e aprendizagem, à medida que percebem a heterogeneidade em sala de aula e buscam adaptar as metodologias de aprendizagem tomando como base os próprios conhecimentos da realidade camponesa, processo significativo na constituição da identidade de professores e alunos. As narrativas de formação apontam a necessidade de efetivação de uma Educação do Campo de qualidade a todos, pautada no processo crítico de emancipação do sujeito do campo, na qual

sejam preservadas as identidades e diferenças culturais, a fim de atender as especificidades da escola do campo, corroborando para uma melhor qualidade de vida no campo.

Por fim, nessa dissertação nos fundamentamos na otobiografia para ouvir as vivências implicadas nas narrativas de formação, na qual evidenciam as singularidades e os caminhos formativos que constituem as identidades docentes dos professores do campo. Observamos que a identidade docente se constitui a partir das vivências pessoais, acadêmicas e profissionais mediada pelos saberes docentes. Dessa forma, a confluência dos saberes docentes possibilita o professor se recolher enquanto professor do campo. Nesse sentido, as narrativas não se esgotam, pois se constituem elementos para reflexões de novos questionamentos em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4. ed.-Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, P. 39-69.

BARROS, N. C. de C. **A reconversão do 'Eldorado' pela expansão dos serviços das frentes agro-minerais às frentes ecoturísticas na bacia do rio Branco, Roraima, Brasil**. Boa Vista. In: VASCONCELOS; F. P. (Org.). Turismo e meio ambiente. Fortaleza: UECE, 1998. v.3. p.109-137.

BENITES, Larissa Cerignoni. *et.al.* **Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

BOZELLI, Fernanda Cátia. **Saberes Docentes Mobilizados em Contextos Interativos Discursivos de Ensino de Física Envolvendo Analogias**. (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência). Bauru/São Paulo, Universidade Estadual paulista-UNESP, São Paulo 2010.

BRASIL, Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político- Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ LEDUCARR/UFRR**. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em: 9 de abril 2017.

BRASIL. Assentamentos - Informações Gerais. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência Regional Roraima - SR 25. [http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=25&Parameters\[Planilha\]=Nao&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=2](http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=25&Parameters[Planilha]=Nao&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=2). Acessado em 12 set 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94. _ Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2008.

BRASIL. Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm. Acessado em 07 set.2017.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio, FUNAI-RR. **Estrutura Agrária do Estado de Roraima**.Elaboração:SEPLAN-RR/CGEES www.senado.leg.br/comissoes/cre/ap/AP_20071121_EstruturaAgrariaRoraima.pdf. Acessado em 12 set.2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília/DF: Inep/MEC, 2007. Disponível em <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-do-campo.pdf>>, acessado em 18/06/2016.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acessado em 14 set .2017.

BRASIL. Portaria/FUNAI nº 14, de 09 de janeiro de 1996. Disponível em. www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/dpt/pdf/portaria14funai.pdf. Acessado em 07 set.2017.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 9 de abril 2016.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 9 de abril 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 4.182, de 13 de Dezembro de 1962. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4182-13-dezembro-1962-354017-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 07 set.2017.

CALDARLT, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART. R.S, CERIOLI, P. R E FERNANDES N. M. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4. ed.-Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

CARDOSO, Maria Angélica et.al. Considerações Sobre As Escolas Multisseriadas: Estado Da Arte. **Revista de Educação**. Vol. 5 nº 9 jan/jun 2010, p. 267-290.

CHENÉ. A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 87-97.

COCHRAN, K.; JONES, L. L. The subject Matter Knowledge of Preservice Science Teachers. **International Handbook of Science Educational**, p. 707-718, 1998.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2.ed. Bauru: EDUSC 1999.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

DINIZ, Alexandre. Tecnologias Migratórias Atuais de Roraima. **Textos & Debates** n, 4, pp. 51-58, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização – construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde. 1988. p. 17-34.

Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima – FOEEC-RR . Carta de Criação realizada no 1º de maio de 2015.

FRANCO, Maria Amélia S.. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. Livro de Anais do XIII **ENDIPE**: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. Vol.1. p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. v.10. São Paulo: USP, 2009.

FREITAS, A. **Geografia e História de Roraima**. 7.ed. Boa Vista: IAF, 2009. 225 p.

FREITAS, Deborah de Brito Albuquerque Pontes. **Escola Makuxi**: identidades em construção. 2003.233 f. Tese (doutorado) __ Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2003.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. **Narrativas de Formação**: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 Anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente**. -1. ed.- Curitiba . PR: CRV, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa. N. 98, 1996.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. 2. Ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 2006 (Col. Fronteiras da educação).

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e rede de significações – configurações que constituem o “nós, professores”**. Rio Grande do Sul – UFRGS, tese de doutorado, 2005.

GHEDIN, Evandro. **Tendências Contemporâneas na Formação de Professores. Disponível**.<http://www.conpef.com.br/anteriores/2009/artigosconferenciasepalestras/2.pdf>. Acessado em 20 de set 2017.

GHEDIN, Evandro. Tendências e Dimensões da Formação do Professor a Contemporaneidade. 4 Congresso Norte Paraense de Educação Física Escolar (CONPEF), 2009, Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina. ISBN 978-85-7846-045-7.

GHEDIN. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.p.129-160.

GRILLO, M; GESSINGER, R. M. **A Constituição da Identidade Profissional – Saberes Docentes e Prática Reflexiva**. Disponível em: < <http://www.pucrs.campus2.br/~jiani/gap/docencia2008/texto1.pdf>>. Acessado em: 22. set de 2017.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____(Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 5-23. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.10.ed. – Rio de Janeiro: DP&, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo demográfico 2010**:primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da População Residente para os Municípios e para as Unidades da Federação Brasileiros Com Data De Referência Em 1º de julho de 2017**. Diretoria de Pesquisas - DPE, Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS.Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100923.pdf>. Acesso em 6 set.2017.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEÃO, T. **Educação Matemática no Amazonas: o ensino primário no período de 1870 a 1910**. Manaus: Editora Valer, 2014.

LESSA, R. **Amazônia: as raízes da destruição**. 3. ed. Coord. Emir Sader. São Paulo: Atual, 1991. (Série História Viva).

LIBÂNEO, José Carlos. **A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências**. IN LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, J. I. **A Matemática na Formação de Professores para os Primeiros Anos Escolares (Roraima, 1940-1990)**. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Manaus – AM; Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (UFMT, UFPA, UEA, UFRR). 2017.

LOPES, Amélia. **Construção de identidade docentes e selves profissionais; um estudo sobre a mudança pessoal nos professores**. Revista de Educação, vol. XI, nº 2, 2002.

LUNA, Dom Joaquim. de. **Os moços beneditinos no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Christi, 1947.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. **Amazônia: o extrativismo vegetal no sul de Roraima – 1943-1988**. Boa vista: Editora da UFRR, 2008.

MAHER, Tereza M. Sendo Índio em Português... In: SIGNORINI, Inês (org.) **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a Pedagogia Forma Professores. Uma Investigação Otobiográfica**. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno et al. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**. | FAE/PPGE/UFPel | 30 ed. Pelotas: 109 – 134, janeiro/junho, 2008.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de sua vida.** In:_. (Org.). *A vida de professores.* Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dayse Iara Ferreira de. **Caminhos Formativos que Conduzem à Pedagogia.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2009.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **Origem e Organização do Sistema de Ensino e as Políticas de Formação Docente no Estado de Roraima.** (Doutorado em Educação). São Paulo, Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.
PICONEZ, Stela. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma G. **Educação, Pedagogia e Didática.** in PIMENTA, Selma G.(Org). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma G. *Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor.* Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada - Faculdade de Educação- USP - 05508-900- Estado de São Paulo - Brasil. **Nuances-** Vol. III- Setembro de 1997.

PIMENTA, Selma G. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica.* In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência.*In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, P 15-38.

PINEAU. G. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação.* In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Departamento de Re-cursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU. G. A. **As historias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.** *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

REIS JÚNIOR, L. P. **Leituras de si:** Saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal / UFPA. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Pará, PA, 2008.

ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli. *et.al* . *Contribuições à Reflexão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.* In: SANTOS, Alessandra. (Org). [et al.]. **Práticas educativas em Educação do Campo: experiências e reflexões em Tempo de Incertezas.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.p.53-74.

RORAIMA. Decreto nº 834-E, de 23 de maio de 1994, é criada a Escola de Aplicação do Magistério.

RORAIMA. Secretaria de Educação e Cultura. **Caderno de Grades Curriculares da Escola de Formação de Professores de Boa Vista**. Boa Vista: EFPBV, 1979.

SANTOS, N. P. D. **Política e poder na Amazônia: o caso de Roraima (1970-2000)**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. **Reflexões de Lideranças Macuxi e Wapichana sobre as Contribuições das Tics para os Projetos Indígenas Locais. (Doutorado em Ciências Sociais)**. São Leopoldo. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SANTOS. Silvanete Pereira dos. **Uma Reflexão sobre a Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**. In: SANTOS, Alessandra. (Org). [et al.]. **Práticas educativas em Educação do Campo: experiências e reflexões em Tempo de Incertezas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.p.21-51.

SEPLAN - Centro de Geotecnologia, Cartografia e Planejamento Territorial de Roraima. Anuário, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Competência técnica e sensibilização ético-política: o desafio da formação de professores**. Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SHRAMM, M. M. F. **História da educação de Roraima: o Colégio Normal Regional Monteiro Lobato (1960-1970)**. Dourados, MS: UFGD, 2013. (Mestrado).

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 57, 1987. 1-22.

SHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1986.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. In: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. V. 9, n.2, 2005. Acesso em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.

SILVA, G. F. N. **Roraima: evolução demográfica entre 1970 a 2007**. In SILVA, P. R. F; OLIVEIRA, R. S. Roraima 20 anos: as geografias de um novo Estado. Boa Vista-RR: Editora da UFRR, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4.ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Wagner da [et al.]. **Os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância nas Reflexões sobre Desenvolvimento: O Estado da Arte da Produção Acadêmica Brasileira**. Geosul, Florianópolis, v. 32, n. 64, p. 193-216, mai./ago. 2017.

SOUZA, Antônio Klinger de. O Rio Branco no início do século XX. *Fronteiras do Tempo*. Revista de Estudos Amazônicos, Belém, v. 1, n. 2, p. 105-128, dez. 2011.

SOUZA, Arlene Oliveira. Reflexões sobre as Pesquisas Acadêmicas Desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). In: SANTOS, Alessandra. (Org). [et al.]. **Práticas educativas em Educação do Campo: experiências e reflexões em Tempo de Incertezas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.p. 99-120.

SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, M. A. et.al.. **Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada**. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/dialogo-1584.pdf> Acesso em 15/09/2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação e sociedade: formação de profissionais da educação*, São Paulo, n.73, p. 209-244, dez. 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com ênfase na Educação do Campo**. Boa Vista, RR: Universidade Estadual de Roraima, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Indígena**. Boa Vista, RR: Universidade Estadual de Roraima, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Regular**. Boa Vista, RR: Universidade Estadual de Roraima, 2008.

VALE, Ana Lia Farias. **Migração e territorialização: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista / RR**. 2007, 293f. Tese (Doutorado Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente/SP, 2007.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade**, Porto: Afrontamento. (1999).

VIÑAO FRAGO, A . *et.al* . **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.DP7A, 2001.

XIMENES, J. M. **Pronera em Roraima: para além da regulação social**. (Doutorado em Educação). São Paulo, Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE NARRATIVA DE FORMAÇÃO - PROFESSORES DO
CAMPO**

Dados Pessoais:

- Nome:
- Idade:
- Estado Civil:
- Escolaridade:
- Naturalidade:
- Por que migrou para Roraima?

1. Realizando uma retrospectiva fale sobre:

- Sua vivências acadêmica no Ensino Fundamental e Médio?

2. Relate como foi o seu ingresso na graduação em Pedagogia do Campo?

3. Já atuou ou atua como professor, há quanto tempo?

4. Como foi o ingresso na profissão docente?

5. O que significa ser docente para você?

6. Quais suas necessidades pessoais e profissionais enquanto professor do campo?

ANEXOS

ANEXO A – Narrativa de Formação - Professora Campesina “PSC1”

Cheguei aqui em 13 de fevereiro de 1990. É uma data inesquecível e antes morava no Pará. Sou maranhense, mas morava no Pará, e houve escassez de emprego na época, também só tinha o Ensino Médio, não era nem Magistério Profissionalizante. Fiquei desempregada, mais ou menos um ano, então para mim vir, tive que trabalhar como doméstica, para conseguir o dinheiro para pagar pelo menos a passagem. Não tinha noção de onde ficava Roraima, e através de uma senhora, que me conhecia desde criança, um dia ela conversando comigo falou “olha eu tenho um irmão que mora em Roraima, lá é muito bom de emprego, se tu quiser ir para lá minha filha, ele tá indo em fevereiro”. Nós estávamos no final de 89. “Então se você quiser ir, vai com ela. Você fica na casa do meu irmão, até você conseguir, arrumar um lugar para ti”. Então vim, com oito dias que cheguei, arrumei um emprego no Glig, foi meu primeiro emprego: salário mínimo, vendedora, trabalhava dois horários, mas o meu objetivo não era ficar como balconista, trabalhar assim, porque queria algo, melhor, que desse sustentabilidade, até pela questão que não tinha ninguém para me apoiar, para me ajudar, então era Deus eu e acabou, então trabalhei três meses no Glig, e sai, e voltei novamente passei um mês. Aí, consegui lá no shoppingcenter, como caixa, e ganhava três salários. Era melhor, como morava de aluguel. Então, trabalhei dez meses no shoppingcenter, aí consegui um outro emprego próximo de onde morava no São Vicente, numa transportadora, trabalhei dois anos nessa transportadora, depois sai e trabalhei em outro comércio, Doce Segundo Amazônia, que ficava na Getúlio Vargas, trabalhei um ano e pouco. Sei que no período de final de 94 saí e fui ser sacoleira, vendia roupa, sapatos, perfumes, essa bugigangas. Então. achei que não era pra mim porque andava muito e você leva calote até hoje tenho dívidas para receber, mas sei que não irei receber porque foi em 94.

Então, conheci uma pessoa na época que trabalhava na antiga Sucan, trabalhava no campo, um dia pedi para ele, ‘você que anda muito, tem muita influência com esses políticos’, consegue arrumar um emprego pra mim, quero um emprego, estou precisando de um emprego. Foi rápido que ele conseguiu um emprego na Vila União, como professora, dentro de uma semana fui convidada na Secretaria a dar uma entrevista e assinar um contrato como professora, só que não conhecia pra lá, porque era a Confiança Três, só que no Nordeste não existe esses

negócios. Fui na secretaria e me informei com a diretora. Assinei um contrato como tabela especial. E fui para lá, entrei para trabalhar em 18 de abril e fiquei até julho de 1995. Tinha tanto pium que tive alergia à picada de insetos. Chovia muito, tinha 8 casas na época, morei em quase todas, ganhava tão pouco, falei para diretora que depois do recesso ‘não volto mais, porque não tenho estabilidade, salário é pouco, não tenho onde morar’, a diretora falou “você tem 15 dias de recesso vai para casa e pensa”, no primeiro dia já tinha a resposta, ‘ruim com ele pior sem’, quando voltei a diretora arrumou um espaço para mim.

No período do inverno, tinha que levantar a rede e ficar no canto até a chuva passar, porque chovia em todo canto, não conhecia essa cobertura de cavaco, porque no nordeste, na área em que morei por mais que você seja pobre a casa ou é coberta de palha ou telha de barro. Fui ficando, e no final de 1995, apareceu uma oportunidade para comprar uma casinha, mas o salário não dava, a dona da casa fez uma proposta, “se você tiver duzentos reais, eu parcelo o restante” na época o barracinho foi seiscentos reais. Como estava no auge da URV, nossa moeda para converter em real, fiquei e recebi o décimo juntei com salário e dei duzentos reais, fiquei 1996, continuei por lá, e em 1998 tive uma oportunidade para quem mora no interior fazer Magistério, aí fiz e concluindo fiquei vinte anos na Vila União, Cantá.

Para trabalhar em sala de aula na época tinha que ter pelo menos Magistério, dei sorte, fui contratada na época e em 2002, surgiu o concurso em nível de Magistério, fiz e passei. Melhorou pela estabilidade. Então, hoje assim, olho para traz e agradeço a Deus, porque hoje sou milionária em relação ao período em que cheguei aqui. Tenho essa casa que hoje é uma mansão quando sai de Tucuruí não imaginei que teria um espaço pra dizer que é meu. Trabalhei como professora, lá nunca foi área de assentamento. Assentamento é Vila União e Jatobá na época que fui para lá não tinha área de assentamento, o governador era Otomar, ele abriu as vicinais.

Na verdade aqui em Boa Vista, em 2000 ou 2001 que houve vestibular na UFRR dando oportunidade para todos os professores, principalmente os que moravam no interior, então onde trabalhava, veio os professores e sem querer me inscrevi em Pedagogia, acho que era uma coisa que já estava no sangue, mas não passei, fiz a segunda licenciatura porque fiz bacharelado. No interior você fica parado, porque não tem porta de saída, esse programa do governo PAFOR, ele existe há muito tempo, mas porque nunca conseguimos fazer, porque nós não

tínhamos acesso a internet, no interior até hoje não tem, na escola tem mais não é todo mundo que tem acesso, foi colocado ano passado, em 2016, houve aquele programa do MEC, que disponibilizou laboratórios de informática, para o interior, e a nossa escola foi contemplada, mais a internet funcionava um dia, mas um mês não. Então nunca consegui fazer, e a ficamos parado esse tempo todo lá.

Então em 2012 a UERR levou a Pedagogia do Campo, como é uma área diferente me chamou atenção, mas é uma área que não ia nem fazer, eu tava tão chateada com tudo que passamos a desvalorização, então por intermédio de uma grande amiga que incentivou, e passei em oitavo lugar, foi uma colocação boa, ai “ela disse tá vendo e se tu não tivesse feito, ai eu disse tá bom já que a gente passou, vamos fazer o curso”. Então fizemos. Houve assim, momentos que pensávamos que não ia concluir até pela questão que era para termos terminado bem mais cedo, nos terminamos em dezembro, mas era para ter terminado em agosto e setembro de 2016, mas devido ao atraso por causa da falta de professor, acabou finalizando em dezembro de 2016. Comecei a fazer Pedagogia e vi que era bem diferente de tudo aquilo que já tinha visto, apesar do estado hoje não valorizar, mas gostei do curso, gostei muito, aprendi coisas que acho que não teria aprendido em outra área. Então assim, valeu muito, muito mesmo, foi um curso assim, que se eu não tivesse feito, e se fosse para fazer agora eu faria de novo, foi muito bom, muito proveitoso, os professores se empenharam muito, então valeu mesmo.

A disciplina de Planejamento, eu gosto, a Didática, gosto muito, porque assim, na verdade, acredito que toda a área, toda faculdade assim independente da área, a prática, só quando você está exercendo a função, mais na Pedagogia do Campo, pude perceber que foi diferente, não sei se porque, já estávamos na sala de aula, mais a professora que trabalhou didática, duas professoras, fomos despertadas para um ponto, até então que desconhecia, a forma de você planejar hoje eu vejo que você tem quer inovar, cada vez que você planeja você tem que inovar e essa parte, estava esquecida, adormecida, até porque em Língua Portuguesa, você não tem todo esse preparo, acredito que nem uma outra área, a Pedagogia é realmente, a ciência de todas as ciências, é ela que prepara o professor para sala de aula, então é um curso, que acho que nunca deveria ser extinto, nunca, nunca do vestibular, porque é um curso que vale a pena qualquer professor fazer, e pretendo trabalhar na área, então assim, como já estou na área, pra mim foi muito valoroso, de grande valia, a disciplina de didática muito importante.

Trabalhei com Fundamental I, foi quando iniciei, depois, fui para fundamental II, depois fui para a Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Médio, e atualmente estou com o Fundamental II, ministro Língua Portuguesa, faço uma associação da Pedagogia com a prática a experiência, tinha o hábito sempre gostei de ler houve uma época que fiz a exclusão desse hábito, mas uma disciplina que também paguei com o doutor Ghedin, foram duas ou três ou quatro, faz tanto tempo, tem duas que me chamou muito a atenção, sobre a pesquisa, lembro que quando ele levou o livro 'Efeito Borboleta', achei o livro simplesmente assim sabe, digo meu Deus do céu, porque já tinha, perdido o hábito de ler, quando cheguei à metade do livro foi que fui perceber a falta que estava me fazendo aquele meu hábito de ler. Então assim, associo assim, você ter experiência a Pedagogia lhe dá essa estrutura, porque é uma área que você busca você é obrigada a buscar, não significa dizer 'há, mas eu não trabalho, no Fundamental I', então, não interessa, na faculdade se você vai, um professor universitário, acredito que seu esforço ainda é maior, em termos de conhecimento, e dinâmica, porque não é porque você trabalha com adultos jovens, que você vai dispensar esse interesse essa dinâmica, é aí onde entra a Pedagogia até mesmo a Pedagogia que Paulo Freire costumava a usar, a dinâmica, professor tem que ter dinâmica, ele tem que ter domínio daquilo que vai passar aquele conhecimento de forma dinamizada, porque todo dia a mesma coisa, o aluno se cansa, eu até costumo comparar às vezes certas aulas, a minha mesmo, não sou 100%, quando passo uma semana quadro pincel, quadro pincel, percebo que o aluno perde o interesse, então é nessa hora que você volta há disciplina em pedagogia, teve aquele professor que falou que temos de dinamizar a aula, como é que vou fazer, vou pesquisar, vou ler, vou buscar informações, então vou providenciar uma aula gostosa para meu aluno, isso volta o interesse dele, então acredito que isso, não é diferente para nenhum professor que está em sala de aula, para nenhum.

Tenho um amigo, professor, foi apresentar um trabalho no IFRR na Paraíba, uma aluna de sétimo ano, olha só muito simples, literatura de cordel, não é simples, então mais porque ele trabalha, a diversidade, trabalha, variando, trabalha dinamizando, o que é melhor, o que chama a atenção do aluno, porque a literatura de cordel, certo que nem todo mundo gosta, mas numa sala de trinta aluno deve ter cinco que gosta. Ano passado eu trabalhei e a culminância seria em fevereiro, como foi muito acarretado, no final do ano porque, iniciou em abril as aulas, não deu para

apresentar, mas tenho muito material, elaborado pelos meus alunos, que tá um chame, vou aproveitar agora, que tem outro projeto também de leitura, então vou aproveitar esse material, que tem claro que eles vão ter que soar, para produzir também, mas já é uma amostra que tenho para incentivar, meu aluno do sétimo ano, como ele se interessou, com desenho tudo, capa ilustrada, que eles fizeram, sempre tem aquele aluno que é curioso, sempre tem aquele aluno que ele quer saber mais, tem aquele aluno também que põe o professor aprova, tem já me deparei com um monte, de alunos assim que pergunta mesmo, trás de casa, então tem aquele alunos que põe você a prova, será que ela sabe, mesmo será que ela não está inventando, tudo isso, dentro da Pedagogia, você acha tudo isso, porque ela preparando o professor, eu acho, que é a única área que prepara o professor é a pedagogia, não vou dizer com convicção, que ainda não fui a fundo na pesquisa, mas pelo que estudei é, pude compreender que é.

Exerço a profissão, não vou dizer que amo, se fosse mais jovem e pudesse voltar no tempo escolheria outra possível, porque hoje o professor é desvalorizado, ele é desacreditado, desrespeitado em sala de aula, de vez em quando você houve falar, assisti no jornal, professor foi morto, o aluno matou, aluno bateu, então assim, tudo isso, paro para pensar, mas como já estou no final da carreira, falta no máximo três anos para me aposentar pretendo chegar lá nessa função.

Acredito que em qualquer profissão, você em primeiro lugar tem que gostar, mas é essencial que se identifique, com aquilo que você aquilo que você está fazendo, então acredito, que continuei em sala de aula, por duas razões, talvez três ou talvez mais, pelas seguinte razões, primeiro, aprendi a gostar do que faço, não amo, pra mim existe, essa diferença entre gostar e amar, é como a paixão, paixão, é uma coisa, amor é outra, também não é diferente, não amo ser professora, mas aprendi a gostar, daquilo que faço, cada vez mais, procuro me aperfeiçoar, porque quero passar um conhecimento real, verdadeiro, para meu aluno, já encontro meus alunos, é interessante, eu já encontrei ex-alunos aqui em Boa Vista, que não reconheci, fizeram comigo o Fundamental I e II, às vezes até o 8º ano, então isso é um choque no bom sentido, você ajudou na formação daquela pessoa, e preparou ele para o mercado de trabalho, isso não tem dinheiro no mundo que te pague, então é a única recompensa que temos, depois do nosso salário, que não é lá essas coisas, mas é saber que você contribuiu na formação de alguém que hoje essa pessoa é um cidadão de bem, é bem empregado, é bem estruturado, então

isso vale mais que qualquer salário que recebe no final do mês, então isso é muito bom, é muito bom.

Hoje em relação há dez anos a traz acredito assim, pelo que converso com alguns colegas, acho que é uma profissão que não tá assim satisfazendo, não pelo fato de ganhar bem, mas é literalmente, associado a esse conceito, de desrespeito, já teve uma época, em 98 a 2000, professor aqui em Boa Vista houve estabilidade, uma valorização, tanto financeira como profissional, mas hoje observo aqui na escola onde trabalho, colegas reclamando, não sei se daqui 20 anos existira professor, pode até existir, mas não sei se atuando, porque não existe ex-professor, qualquer profissão é ex-modelo, mas ex-professor não tem não. Então assim, acho que deveria ser uma profissão bem valorizada, se não tão financeiramente, pelo menos emocionalmente, temos uma gama de colegas, que só não estão na camisa de força, porque acho que não tem para todo mundo, mas estão encostados, então assim, e o que é pior, vejo assim, estamos desacreditados, tão desvalorizado. Como ser humano, parece que não é ninguém, não é ninguém, nos somos o profissional, que forma o médico, o engenheiro, tudo, o médico, ganha um absurdo de dinheiro para trabalhar poucas horas. Como ser humano, como que ficamos, como profissional, mas não dá para olha com os olhos espirituais.

Tive um período, lá na Vila União, que assumi a gestão da escola em 2006, você como mãe, esposa, você abri mão de tudo isso para o seu trabalho, porque você faz isso, porque você que dá o melhor e qual o reconhecimento que você tem, não tem ninguém para chegar a dizer obrigada. Nossa profissão é muito árdua, cansativa, não tem estabilidade, não tem estrutura adequada, e não tem apoio no trabalho.

Em 2016 resolvi vim para cidade, estou na segunda escola, mas lá onde trabalhei no interior vinte anos, é quantas e quantas vezes tivemos que fazer festa para arrecada dinheiro, pra comprar material para o aluno, quantas e quantas vezes nós tivemos que fazer bingo rifa, dentro da escola para arrecadar, para comprar material de limpeza, nós não estamos ali, para ser pai e mãe de alunos. Estamos ali para transmitir nosso conhecimento, na escola eu vou aprimorar o que ele traz de casa dele, porque quando chega à escola, já traz uma bagagem, cabe ao professor, verificar o que tem nessa bagagem. A primeira pessoa que ele tem contato, ao nascer é com os pais, não estou lá para ser mãe, ser tia. É cruel, mas é fascinante apesar de tudo é fascinante.

ANEXO B – Narrativa de Formação - Professora Campesina “PSC2”

Quando iniciei na escola do Uiramutã, na Vila do Mutum, onde nasci e cresci até os quinze anos, tive alguns professores que marcaram muito, foi a metodologia deles, isso me inspirou também a ser pedagogo.

Uma professora da Pré-Escola, sempre teve muita paciência, sua metodologia tinha haver com nossa realidade do campo, como é uma vila situada no campo, porque pra lá se chama lavrado, mas é o cerrado, então morava nessa paisagem, ela introduzia essa metodologia dentro da paisagem. No Ensino Fundamental, outro professor, também nos ensinou a matemática usando as pedras, a própria natureza as formas geométricas, nos levava para fora da sala de aula, e falava que cada animal tinha a sua forma geométrica, as folhas, em tudo que víamos na natureza, então isso marcou muito a vida.

No meu Ensino Médio, me mudei para o Cantá por causa da demarcação. Não foi tão marcante a falta de professores, no terceiro ano principalmente, para prestar o vestibular, só tivemos as três disciplinas, Matemática, Química e Física depois do meio do ano, e foi muito vago o terceiro ano, porque faltou muita coisa.

Querida fazer Pedagogia, e no Cantá abriram e ficava mais perto de onde morava, o gasto era menor, então eu resolvi fazer, pela oportunidade por gostar de querer ser professora.

Tinha tanta coisa que a gente acha que sabe que é desconstruído pra gente reconstruir novamente, tive um professor que foi, tive três na verdade que foi muito marcante, professor Evandro Ghedin, professor Osvaldo e a Magda. A Magda foi pela forma de explicar a ética, o professor Osvaldo foi mais pela política da educação que ele ensina de uma forma bem, professor Ghedin foi porque ele puxava assim, que o professor que quer ser reflexivo na ação e depois da ação, você tem que refletir novamente, e o professor pedagogo, ou do campo, ou qualquer outro professor, tem que refletir diante dessa situação, então eu acho que quando a gente entrou na sala de aula, a gente foi despido, a gente foi construindo a nossa roupa, conforme vai indo com o conhecimento, a gente vai incorporando outras coisas, a gente aprende a ser mais crítico com as coisas, com relação a vários assuntos a não aceitar tudo que vem pelo sistema. A educação é tão defasada hoje em dia, e tudo o professor vai, vai tampando, e vai empurrando com a barriga, não deve ser assim, ele deve ser um professor ético, crítico, tem que correr atrás e tem

muito professor que é desvalorizado devido, a várias questões assim, é por causa de atraso de salário, e tudo isso vem decorrente, de muitos tempo.

Atuei como professor em 2015, do sexto ao nono, Ciências e História, como trabalhei na área indígena, procurei trazer os conteúdos da realidade do campo, sempre usei, matérias que embasasse o campo e o indígena, como eles moravam bem perto de um lago, fiz dois projetos que foi muito importante, pra comunidade um dos projetos levou o prêmio do Município, da aula de ciência, que foi procurar, em volta do Lago Caracaranã, e identificar quais os tipos de árvores, por que nascem ali, qual a função na natureza, por que é tão importante preservar, por que é tão importante manter limpo, então tudo aquilo foi um projeto ambiental, e depois apresentamos para comunidade, eles viram que é tão importante, você não está jogando lixo na beira do lago, em qualquer lugar, então isso foi importante pra Vila, pra comunidade, foi importante por município, porque lá é toa bonito e você manter limpo, saudável, todo mundo chega e diz nossa aqui é tão bonito a comunidade mantém, porque antes você via, qualquer coisa jogava no chão, e depois disso não, até as crianças, que já estavam modificando seus hábitos, falam para os pais, não jogar, porque vai tá poluindo, daqui a pouco tempo não vai ter mais peixe no lago, não vamos mais poder tomar banho, apresentamos um trabalho, bem legal.

O outro foi pesquisar sobre suas famílias sobre a origem deles e de seus familiares, foi na disciplina de história, que estava falando sobre a origem, eles comparam com o que achavam da sua origem, uns diziam que nasceu do macaco, muitos na sua maioria são católicos, e não acreditavam nisso, diziam que era coisa de livro. Eles foram pesquisar de onde eram? Eles falaram que nunca chegaram a questionar qual a descendência, a etnia, falavam sou Macuxi, eu questionava vocês tem certeza que são Macuxi, não pode ser Ingaricó, Wapixana. Eles falavam como Macuxi, foram pesquisando, e outros descobriram que é uma mistura do Ingaricó com Macuxi, foi muito importante esses projetos que torna a criança mais próximo da família, envolve a família, a comunidade.

Por isso é importante o docente, saber e ter um conhecimento do conteúdo. Depois da pesquisa a maioria se identificou, minha vó é Wapixana, meu avô é Macuxi, minha mãe é Macuxi, meu pai é Macuxi, mas a maioria é registrado como Macuxi, como o registro consta como Macuxi, eles já se consideram Macuxi.

Então é como se o registro, Macuxi, estivesse tomando conta de outras etnias, tem uns que são Wapixana e se casam como Macuxi e a criança já é

registrada como Macuxi, vai perdendo a identidade, a gíria que eles falam, tem alunos que só os pais falavam macuxi, eles entendem mas não falavam.

Na disciplina de Macuxi, eu questionava com o professor, o porquê de não produzirem textos em macuxi, não fazerem projetos em macuxi, cantar em macuxi, porque vai perdendo a identificação do índio, a língua materna.

Sou registrada como Macuxi, mas eu não sou Macuxi, minha mãe é Patamona, índia da Guiana. É uma identidade nossa que foi retirada, são poucos os restantes, ai os filhos que vão nascendo já querem, falar em português, porque quando chega aqui, e ver uma pessoa falando, já existe aquele preconceito, mas acho que é tão importante você valorizar essa língua materna que cada indígena, que é tão importante você se reconhecer, hoje é tão aberto as universidades, quanto estadual, federal, pra estudar, esses povos indígenas à cultura, a língua materna, é importante para os alunos conhecerem mais sua cultura, eu me reconheço como indígena, eu falo que sou indígena.

Eu gosto de ser professor, eu amo ser professor, vivo disso, independentemente das coisas, que é aquele professor que se esforça, que sempre tá ali procurando a melhoria, não aquele professor que chega eu vou pegar do livro tá ali, tudo bonitinho no livro, eu não vou mais modificar em nada, aquele docente que chega não a realidade de uma criança é diferente dá outra então que procurar alguma coisa que chame a atenção, como a criança do campo é diferente de uma urbana, o que uma criança do campo, vai entender por parque, é diferente das crianças urbanas, vou para um pracinha, vou tomar um sorvete, as vezes até no campo pode ter, mas é muito difícil, é essa diferença e o professor tem que saber releva, em quer saber montar um trabalho bem feito, a realidade da criança do campo.

Considero os saberes dos autores que embasam as teorias, porque não adianta ministrar um conteúdo se você não souber, você chegar fala bonito, mas muitas coisas tem que se embasa por autores que lhe mostrem de forma científica e aquele conhecimento, ler muito, pesquisar muito, ser um professor sempre pesquisador, é o mais importante, ser pedagogo, tem que ser um professor pesquisador, você tem que está sempre pesquisando, antigamente falava reciclar, e hoje já não é, mais falado reciclar, você tem que tá pesquisando, procurando melhorar a sua metodologia, seu material didático, para o enriquecimento do conhecimento.

É você tem que se entregar dentro de sala de aula, o compromisso com as crianças, ver o seu crescimento, e desperta aquele conhecimento, autonomia de aprender, ver os detalhes, e em cima daquilo ir estudando, explicando o modo correto, então ele nunca vai errar, assim do modo dele, tem que aprender com os errinhos dele, então dessa forma trabalhei um ano na Educação Infantil, e um ano no Ensino Fundamental II, vi essa diferença que foi bem gritante tem muitos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II, eles não sabem ler, produzir um texto, não sabem colocar suas ideias no papel.

Aí você fica puxando, às vezes tem que parar, outros alunos para voltar a alfabetizar, existe essa contradição, no Ensino Fundamental, principalmente no quinto e sexto ano, tem uns que até chegam ao Ensino Médio, e não sabem interpretar e produzir um texto, é bem difícil.

Escolhi como profissão ser professor, mas tem tanta dificuldade pra chegar à sala de aula. O professor é tão cobrado, tão exigido, tem muitos pais que deixam as crianças, e não sabem a rotina, não procuram olhar o caderno, não procura acompanhar seu filho, cansei de ver pais que dizem ver se a senhora resolve, que eu tentei de tudo e não consegui, eles acham que a escola, é um refúgio, deixam a criança e pronto o professor, que se vire, com a educação. Não a educação, tem que vim de casa, o professor, a escola, está ali para ensinar a ser um cidadão crítico, mas a educação, tem que vim de casa, tem que vim dos pais, que devem está mais presentes na sala de aula, juntamente, com os coordenadores e com o corpo docente da escola, porque sem isso, como é que a escola vai andar, caminhar, não adianta o professor fazer um projeto, se a família não estiver junto, porque a escola, chega vai aplicar, e os pais não gostam, eu me lembro de quando era adolescente, meu pai, não gostava que eu fosse a palestra sobre doenças sexualmente, transmissíveis, porque a cultura deles eram outras, não deixavam as mocas irem, pra esse tipo de coisa, como é que se usa uma camisinha, não deixavam a gente participar disso, de doze, treze anos, me lembro de que ele nunca deixou assistir, eu fui assistir depois que eu me tornei, maior de idade, mas antes disso, os pais não autorizavam, meninas assistirem era só para os adultos, e tinha algumas cenas que criança não podiam ver, não sei o quê, e hoje é tudo liberado, é liberal, então a tecnologia, tá muito avançado, existe, tanta coisa que você olha assim, poxa no meu tempo não tinha.

A minha educação foi muito tradicional, foi uma educação muito rígida, fui criada numa rigidez total, e hoje, a criança você prende, aqui já tá pulado pela janela, já tá brincando, já tá correndo, é uma coisa bem mais difícil ser professor, hoje.

Escolhi a profissão de ser professora era um sonho deste de pequena, eu tinha dois sonhos, me tornar médica ou professora, mas a de médico ficou porque pensava que era assim, quando criança há quero ser médico para ajudar as pessoas, só que quando entendi, que tem dá aquela notícia do falecimento, acontece alguma coisa e você tá ali com a vida da pessoa nas suas mão eu deixei de lado, não tenho coragem de chegar pra pessoa assim, de um ente querido. Mas já o professor não, como era a primeira opção que desde criança, sempre quis ser professora até dos meus irmãos, sempre gostei de ensinar eles, sempre quis ser a professora é uma coisa, assim que escolhi, desde pequena, uma profissão, que acho tão bonita tão importante, porque o professor é professor de qualquer profissão, sempre vai passar pela mão de um pedagogo ou de um qualquer outro professor, sempre vai existir.

A profissão docente hoje, está muito mais, desvalorizado, porque hoje o professor, além de ter uma profissão de mãe, de pai, de ser uma dona, de casa, tem outro emprego, está tão desvalorizado, salário atrasado, tem muitos contratados, se eles não tiverem na escola, mesmo com o salário atrasado, são tirados do cargo, não tem mais concurso, o professor, tem que ser motivado o professor é tão importante, introduz a criança, na vida adulta, na adolescência, na pré-adolescência, na vida de jovem, então desde criança você nunca deixa de estudar, pra você passar de cada disciplina você tem que passar na mão do professor, primeira fase alfabetizado, depois vai pra outra fase, um outro professor, vai lhe introduzindo, etapa por etapa, até chegar, a uma universidade, então acho que a desvalorização do professor é muito crítica, hoje no Brasil, no Estado de Roraima, em qualquer município, porque o professor é tão importante, eles estão deixando de lado essa profissão, até pra ter um aumento de salário, é aquele reboliço, poxa o professor é tão importante, o professor alfabetizador, professor pedagogo, toda criança passa pela sua mão, um advogado, um médico, qualquer profissional, vai passar pela mão daqueles professores, e porque não valorizar mais, hoje, o professor tá tão desvalorizado, que tem muita pessoa que não quer ser professor, é muito difícil você escutar, chegar na sala de aula quem quer ser professor, dois, três, de 30 alunos

vão responder, que querem, e se chegar no ensino médio, quem quer ser professor. Vixe, professor, eles já falam logo, eu falo isso, porque da minha família nos éramos seis irmão só eu tô seguindo a carreira de professor, os outros nenhum, não querem de jeito nenhum.

O salário é pouco, nem motiva o professor a entrar na sala de aula, antigamente, a pessoa estufava o peito, vou ser professor, hoje é uma profissão, desvalorizada, que quase ninguém quer ser professor, pra você ser professor, tem muita gente que forma em pedagogia, e não quer exercer pedagogia, não quer exercer o papel de pedagogo, ele faz outra licenciatura, porque não quer permanecer naquela.

A desvalorização do ser professor, é a escola tem que ser mais estruturada, tem tanta escola sendo abandonada no campo, nas vilas, tem muitas escolas sendo fechadas, porque não tem reforma, as escolas tão sendo abandonada, pelos governantes, não tem cadeira, você chega lá você tem que comprar o seu material, tem meia aula, meio período de aula, você não dá quatro horas de aula, porque não tem merenda, não tem transporte, as necessidades da comunidade, da vila ou de qualquer outro lugar. A necessidade de você ter uma escola, uma boa educação porque sem material você não dá aula, e hoje você ver aquelas escolas do campo, escolas indígenas todas precisam, de transporte, não tem transporte, então dois três alunos de uma comunidade se esforçam vem de bicicleta, vem de moto, as vezes faltam, vem a pé mais eles estão lá, e o que os governantes, os representantes do povo, estão fazendo por essas pessoas, não fazem nada para melhorar a educação, não só nas áreas indígenas, não só na educação do campo, não só na urbana porque aqui mesmo, você ver muitas escolas fazendo protestos, é alunos pedindo melhoria nas escolas, então cadê o dinheiro que vem para educação, o que eles estão fazendo, porque não melhorar a educação que é o futuro, da geração, são futuros médicos, advogados, professores, o que será de nossas crianças, com essa desvalorização da educação, corremos a trás, e os meus filhos e os meus sobrinhos, como vão encaminhar seus estudos, terminar o ensino medi.

Lutamos tanto você nunca ver a melhoria, ai pensa, lutei tanto e nunca vi, nenhuma melhoria, antes era melhor, porque sempre estudei, sempre tirei ótimas notas, nunca faltou merenda, fardamento, até a oitava série, nunca faltou, do Ensino Médio, de 2009 pra cá, foi muito difícil estudar todo dia, ia mesmo assim, faltava energia, faltava transporte, faltava alimento, até professor, por mais que fosse mais

rígido, nunca faltou isso, hoje já falta, a escola você ver hoje é um pichamento total, chega, o aluno tá ali riscando, a escola antes se você pechasse você ia limpar, você não sai de lá sem limpar, aquela forma que era muito severa, nem um desses alunos desistiram de estudar, eles sempre foram motivados, a estudar, de estarem sempre por ali, a escola é minha, é dos meus filhos, dos meus netos, se eu hoje destruir o que vai ser do amanhã, se você hoje quebrar uma cadeira, o que você vai deixar, por seu filho amanhã, o aluno que entender que se ele quebrar, se ele rasga um livro o que ele vai deixar, pra outra criança, se quebra uma mesa uma carteira, bebedouro e as outras crianças que, os filhos deles, os netos deles.

ANEXO C – Narrativa de Formação - Professora Campesina “PSC3”

Meu pai é natural de Itaituba-Pará e minha mãe é natural do Estado de Roraima. Meu pai era garimpeiro em Itaituba, nessa empreitada minha mãe engravidou e ficou em Roraima e meu pai voltou para Itaituba, segundo minha mãe, meu pai voltou para buscá-la e foram de novo para Itaituba, e foi lá que nasci, e com 6 meses meu pai e minha mãe retornaram para o estado de Roraima, aproximadamente em 1990 – 1998, e permaneceram até hoje.

Não tenho muitas memórias vivas do Ensino Fundamental em Boa Vista, estudava em tempo integral, me lembro que era uma escola que achava legal. Foi minha primeira escola, e experiência em contato com a leitura e escrita, porque não tive experiência na Educação Infantil, fui logo passando pelo o que no tempo era chamada de primeira série, ficava os dois horários, tinha todos os tipos de atividades além da leitura e escrita, a escola era voltada muito para lúdico, tinha salas de recreações, dança, música, vídeo e aula de karatê, chegávamos às 07h30min havia café manhã para todos os alunos, lembro que ficávamos em fileira para o momento cívico, cantávamos o Hino Nacional e tinha também músicas, e no tempo estava no auge a música da Xuxa e de lá seguíamos para sala de aula.

As lembranças mais legais que tenho do Ensino Fundamental, são das atividades, as aulas eram voltadas mais para ludicidade, os professores usavam muito, as aulas junto com as atividades lúdicas, achava isso super legal.

O Ensino Médio fiz na escola do campo, no município de Cantá, na Vila Félix Pinto, quando o meu pai resolveu ir para o campo no finalzinho de 2009, em dezembro, frequentei o 1º, 2º e 3º anos, voltando na relação do Ensino Médio com o Ensino Fundamental, e do Fundamental para o Ensino Médio, achei legal fazer o Ensino Médio no campo, porque já foi um aprendizado totalmente diferente do que estava vivendo aqui na cidade, era um aprendizado mais significativo, não sei se porque os professores conheciam mais a nossa realidade, foi um aprendizado mais significativo, do que na cidade, porque quando fazia o Ensino Fundamental aqui em Boa Vista, principalmente na 8ª série, tinha um professor de Matemática que me traumatizou muito, acho que com o método, ele era muito rígido, o aluno tinha que aprender, ou então era tipo conhecido como um “não sabe de nada”, então já quando fui para o campo essa educação já foi mais diferente.

Meu ingresso na graduação em Pedagogia aconteceu assim que terminei o Ensino Médio em 2012, estava com todas as malas prontas pra vim para Boa Vista,

já estava com aquele sonho, nossa agora vou ter que encarar uma universidade, só que ficava pensando nas minhas condições financeiras em como poderia ingressar numa Universidade, principalmente a Universidade Estadual, tinha vontade de fazer Letras. Lembro de uma vizinha, na mesma semana que encerrou as aulas, na semana seguinte já viria pra Boa vista, justamente que era pra fazer vestibular, uma senhora foi lá em casa e disse "tu não tá sabendo estão ofertando vagas aqui para Félix Pinto para o Curso de Pedagogia" , mas eu não queria fazer o curso de pedagogia, ela disse "porque tu não faz a sua inscrição?", Nesse tempo eu não tinha dinheiro, a universidade estava ofertando duas modalidades uma para vestibular tradicional e outro para histórico escolar para alunos que tiveram as melhores notas no Ensino Médio, e o meu ingresso no curso Pedagogia foi através do histórico escolar, ingressei em 2012, a qual ofereceram em Educação do Campo.

Entramos na graduação sempre com a mente fechada, o processo de construção foi bem gradativo, mas um saber que considero bem relevante, durante a formação inicial foi a primeira disciplina voltada para questão da escrita, é um saber que acho que todo os professores precisam dominar, a leitura e escrita, até então tinha a escrita apenas como um rabisco no papel, e quando teve essa disciplina, soube na verdade que a escrita vai além de um rabisco, uma palavra, foi um saber bem significativo. Tivemos os saberes sobre o campo, os professores sempre batiam muito nessa tecla, até porque a graduação era voltada para os saberes do campo, então tínhamos que saber a realidade do campo, o sujeito do campo, quem atua no campo, quem são os sujeitos, por esses saberes trazia todas as atividades voltadas para esses alunos, porque sabendo quem era o sujeito do campo, quem atuava no campo, quem era os nossos alunos, podíamos elaborar nossas atividades, planos de aulas, através de esses saberes. Pois o sujeito do campo tem uma característica diferente, no campo tem todo tipo de sujeito, quilombola, índio, preto, branco, tem toda uma diversidade. Guardo hoje, que o campo tem toda uma característica, então temos que saber que tipo de sujeito atua no campo.

Atuei como professora por 3 anos, na escola do campo a 108 km, de onde morava. Para se dar aula no campo é bem difícil por causa da localidade e ninguém queria ir para essa sala de aula, porque é uma escola de difícil acesso, os professores moravam muito longe, a estrada era muito ruim, e essa vaga ficou por lá, uma pessoa Vila Félix Pinto, me indicou, pois já estava no 3 ou 4 semestre,

fizeram o convite pela a secretária. Fui tentar uma experiência lá, tinha que ir, minha vontade era por em prática aquilo que eu já estava aprendendo na graduação.

Comecei a trabalhar foi uma experiência bem melindrosa, porque não tinha nenhuma experiência em sala de aula, foi a primeira vez que atuei como professora e quando cheguei não foi ensinado nada, só me entregaram todos os matérias e uma sala com 22 alunos do Primeiro Período, a com idades entre 5 a 6 anos e atuei 3 anos no primeiro período e segundo período e um mês no 3º ano, trabalhava só na alfabetização.

A escola na qual atuei foi bem interessante, cheguei lá sem nenhuma experiência, na verdade, a única experiência é porque sempre fui observadora principalmente com os professores dentro da sala de aula, achava legal como eles conduziam as aulas e percebi que a primeira coisa que eles faziam dentro da sala de aula era fazer a chamada, e depois ter um diálogo com os alunos, colocar os alunos em circulo para uma conversa e depois quando entrei na sala de aula me veio toda essa memória, de como os meus professores faziam, pensei deve ser desse jeito, aí fui adquirindo essa experiência, eu falava qual a primeira coisa que os professores fazem, é fazer a chamada, vou fazer a chamada e depois vamos fazer uma conversa informal, fazer uma dinâmica, já fui logo trazendo essas memórias, só que no meio do primeiro dia de aula, me enrolei todinha.

Mas tinha um plano de aula, só que na prática foi uma coisa bem diferente, foi uma experiência bem legal, marcou a minha vida. Sempre gostei de inovar a questão da alfabetização, sempre fui apaixonada pela Emília Ferreira que discuti sobre a alfabetização e Kishimoto que defende que a ludicidade deve fazer parte desse processo de alfabetização, então sempre me espelhava nesses métodos, em querer fazer com que o aluno façam parte da própria experiência dentro da alfabetização e sempre gostei de trabalhar a questão da ludicidade, tanto que minha monografia é voltada para a alfabetização e ludicidade, em fazer com que a criança viva esse momento de brincar. Além disso, fazer com que conheça a sua especificidade do campo, trabalhava as brincadeiras da localidade em que vivem. Essa escola era a única da localidade, que não acontecia o Muito Seriado, era turma única, uma turma de primeira, segundo e terceiro período.

Gostava muito de trabalhar as coisas da realidade deles, como levar para o campo e trazia todas as coisas da natureza para a sala de aula e transformava aquilo em atividade, gostava de trabalhar com as folhas, de transformar as folhas em

cores, tinha muitas atividades. Não gostava muito de usar os brinquedos, as sucatas que tinha na biblioteca, eu gostava de construir com eles, leva os conhecimentos e construíamos dentro da sala de aula, gostava que eles confeccionassem os próprios matérias para trabalhar em da sala de aula.

Ao me tornar professora, nem pensava em ser na verdade, só que tive uma experiência no Ensino Fundamental na 7º série, tinha uma professora de língua portuguesa muito modesta, se hoje eu tivesse que pontuar um dos professores mais legais que marcou a minha vida eu indicaria essa professora, nota mil pra ela. Era uma professora que chegava na sala de aula, bem comunicativa, tinha postura, tinha amor pelo o que fazia, achava legal a postura dela em dar aula, chegava na sala de aula conversar, dialogava, dava espaço para os alunos, ficava observando o jeito dela ser, o comportamento e eu sempre falava "nossa eu quero ser professora" e foi através dessa professora em vê-la ministrando aula, o jeito que tratava os alunos, o respeito, atividades como aplicava e atenção toda voltada para nós e foi através dela que resolvi me tornar e de falar que queria ser professora, queria fazer diferente, não querer ser melhor, mas ser professora diferente dos professores que já tive, porque tive muitas sequelas, e achava que poderia não ser melhor, mas fazer diferente, usar métodos diferentes.

Ser professor é ter o olhar sensível porque precisa ver o seu aluno como um sujeito, assim como você e não como aquele professor autoritário achando que o seu aluno não sabe de nada, achando que apenas você tem bagagem, o aluno tem toda uma bagagem, todo um saber, ele chega com uma bagagem em sala de aula.

É preciso aproveitar aquilo que ele trás da saber do cotidiano e transformar isso em sala de aula, não achar que por você ser professor o aluno não sabe de nada e não chega com nada em sala de aula.

Os professores têm que ter vários saberes, um deles é ser um professor pesquisador, que vai em buscas das respostas, que sempre busca novos métodos didáticos, está inovando em suas aulas, para aula renda mais, fazer o aluno busca de sua resposta, que não entregue pronto, fazendo com que o aluno pense e construa seu próprio conhecimento.

Me considero professora do campo, porque minha graduação iniciou no campo, todo o meu conhecimento foi construído dentro do campo, vivi e vivencio toda as experiências que acontece dentro do campo, conheço quem são os alunos do campo, quem está morando no campo, as características das crianças, estou

junto com as crianças, vivendo a realidade, vivendo a dificuldade que as crianças enfrentam, a questão da localidade. Sei ainda, de onde as crianças saem para ir até a escola, conheço toda a realidade e as dificuldade que elas enfrentam para chegar até a escola, aprender e poder ser alfabetizada. Moro no campo e conheço toda a realidade.

A profissão docente no campo é uma profissão monótona, porque os professores que atuam no campo, principalmente onde moro, vieram de um estudo muito tradicional voltado para parte teórica sem olhar a especialidade do local onde estão atuando, não se aprofundaram principalmente dos teóricos que trazem toda uma base de como é ser um professor do campo e avalio a profissão do campo com professores muito tradicionais, eles não tem um método diferenciado para estarem no campo, não fazem a diferença, é como se todos eles tivessem feito a mesma faculdade sem olhar todo o conhecimento do lugar onde estão atuando.

Enquanto professora do campo, uma das necessidades é continuar estudando a questão do campo, uma formação continuada, que continuasse ter o meu olhar voltado para educação do campo, onde sempre me levasse para essa mesma linha de conhecimento. Ser professor do campo você tem que ser criativo porque no campo tem toda diferença da cidade, no campo você tem que inovar, criar todo o seu material para poder aplicar as suas atividades, porque se tem muita necessidade de materiais didáticos que facilitem sua atividade em sala de aula. Se você for um professor que entre na base construtivista, se sairá bem, mas se for um professor tradicional, pois o material que oferece é quase nada. Tem que ser um professor criativo para suas atividades a serem aplicadas dentro de sala de aula.

O material didático é uma questão que me deixa um pouco incomodada, porque os professores estão acostumados sempre a pegar o material pronto e a escola do campo tem toda essa carência de todo material para aplicar sua atividade, então ficávamos de mão atada, só que eu tentava fazer diferente, tentava construir os meus próprios matérias juntamente com os alunos fazia toda essa construção pra que a minha aula rendesse.

ANEXO D – Narrativa de Formação - Professora Campesina “PSC4”

Sou natural de Roraima, estudei o Ensino Fundamental numa escola estadual, e o Ensino Médio na formação de professores do estado de Roraima.

Era um ensino muito rígido, não era muito fácil como hoje em dia, os alunos tem uma facilidade de atingir uma nota porque são vários trabalhos aplicados, e nós não tinha isso, se ficasse de recuperação ou fazia recuperação ou não tinha outra chance. Hoje em dia para os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é mais aplicado os trabalhos práticos e o aluno tem mais chances de passar nos bimestres.

Eu fiz uma avaliação também para poder entrar na escola de formação de professores quando conclui, coloquei o meu currículo, levei para secretaria de educação e logo eu fui chamada pra atuar no interior, no Cantá, comecei a trabalhar como professora da pré-escola, no segundo período.

Desde 2000 mil iniciei com crianças do segundo período pré-escola foi numa escola do interior a qual atuo até hoje nessa escola. Hoje eu trabalho com as disciplinas de geografia no Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano.

Eu trabalhava com projetos envolvendo mais a questão da realidade dos alunos, um dos projetos que realizei foi o projeto ‘a erosão causada pela ação humana’, ou seja, pra chamar a atenção do aluno porque, lá não tem um projeto para queimada, ou seja, os pais, fazem sem nenhuma possibilidade de ver que um dia aquilo vai causar tanto mal pra eles quanto para os animais, principalmente para eles que precisam da terra, então esse projeto abrangeu desde o Ensino Fundamental, de 6º ao 9º anos, e o Ensino Médio, foi apresentado pelos alunos, que trabalharam em forma de maquete, e foram apresentar para comunidade escolar, pais, e as pessoas que foram participar, foi um evento que a escola promoveu, convidou toda comunidade em geral, eles apresentaram isso foi de suma importância porque começaram a entender que para poder fazer uma queimada e tem que fazer um projeto para saber como eles iriam fazer para não danificar a natureza porque daqui a alguns anos, isso pode até prejudicar ao futuros dos filhos, então pra mim foi um projeto muito importante e foi em cima da realidade deles.

Meus pais eram do campo, no município do Uiramutã, lá o ensino era muito precário os professores iam em aviões, era muito difícil o acesso, o material pedagógico, era difícil para os pais e professores, era um ensino que não era

digamos bem adequado, não era de qualidade, era bem precário mesmo, era uma situação bem difícil tanto para professores como para os alunos. Era um sonho de criança então me interessei e gostei muito, vi meus pais numa reunião e gostei ver aquelas criancinhas indo pra escola então me interessei para um dia me tornasse uma professora.

Eu fiz uma prova escrita e também eu fui avaliada pelos títulos que eu tinha e aí eu consegui passar nos dois, graças a Deus, era uma oportunidade que eu tinha de fazer pedagogia até então eu não tinha não era formada e graças a Deus eu consegui e estou aqui nessa caminhada só pra defender o TCC.

Esse processo foi muito importante porque ampliou mais os meus conhecimentos os quais pude e estou podendo passar esses conhecimentos para os meus alunos e agora trabalho com o Ensino Fundamental e aprendi muito foi de suma importância, aprendi que a temos que ter paciência com o aluno, tem que compreender o aluno então antes não tinha essa compreensão, não tinha um conhecimento específico para lidar com os alunos de hoje.

As disciplinas que contribuíram muito foi a de Matemática, Leitura no Ensino Fundamental, Didática, gostei muito de Didática, e as demais, mas a principal mesmo foi a Didática que eu especifiquei muito mesmo, era a professora Joelma, Gostei muito de ter feito esse curso, era o meu sonho fazer, convidei uns outros colegas que não queriam mas acabaram indo, os que eu convidei eles começaram também a gostar então todos nós chegamos no final da conclusão, eu ainda não defendi meu TCC, mas já estou a caminho. Foi de suma importância a Pedagogia, aprendi muito, muito mesmo, é muito importante para minha vida profissional.

O Curso foi modular, começava na sexta-feira e terminava no sábado, era através de apostilas que os professores levavam, a dificuldade que nós tínhamos era de acessar a internet para poder adquirir os materiais, nós não tínhamos, era muito difícil e por isso os professores levavam as apostilas prontas, essa era a nossa dificuldade de acessar os materiais que não tinha na internet lá na escola onde nos estudávamos.

Os saberes são todos importantes para atuar juntamente com os alunos é a compreensão, ver se o aluno compreendeu, são os conhecimentos adquiridos anteriormente que estou passando para os meus alunos.

Docente é aquela pessoa que se preocupa com o aprendizado do aluno, se preocupa muito em fazer com que compreenda e torne-se um cidadão autônomo

diante de toda a situação difícil que está ocorrendo que saiba se sair divinamente bem das situações difíceis da vida.

Ter amor a profissão e saber valorizar as crianças do campo que também precisam da educação e de adquirir conhecimentos, conhecimentos atuais conhecimentos do mundo para que o aluno possa tornar-se um cidadão de bem.

Tenho um grande amor a essa profissão, não me vejo trabalhando na cidade, já tive oportunidade, mas não me vejo, porque valorizo muito as pessoas do campo, gosto muito de trabalhar com essas crianças.

As necessidades são várias, mas que tem um objetivo a alcançar principalmente com os alunos do campo tem sim alguma dificuldade mas que enfrenta no dia a dia dentro da sala de aula, falta materiais escolar, você tem que se virar nos trinta para poder, ir atrás de materiais é você que compra, o estado não envia materiais necessários para aquelas crianças e dentro da realidade deles.

Geralmente são materiais que não tem nada a ver com a realidade da criança do campo, mas essas dificuldades a gente supera, uso os materiais que eu mesmo faço juntamente com os alunos, são os materiais até próprio da natureza, fazemos as coisas com o que tem, se não tem o material que a secretaria ou o governo manda a gente que se virar e dar um jeito porque estamos ali para enfrentar todas as dificuldades e superar essas dificuldades que aparecem em nossos caminhos.

A dificuldade que está acontecendo agora na escola onde trabalho, é principalmente do inverno, fica muito difícil os alunos retornarem a escola devido a grandes chuvas no Estado. As crianças não chegam até a escola devido a essa dificuldade, a estrada é cheia de água, os ônibus quebram, não tem como chegarem na escola todo santo dia para estudar, devido a isso essas são as dificuldades piores na escola do campo.

Devido a essas dificuldades a escola onde trabalho tentou fazer um calendário, conforme a realidade dos alunos do campo lá é muito diferenciada então é própria escola tem feito com o apoio dos pais, para que os alunos viessem para a aula somente depois do período de colheita, eles ajudam muito os pais no período de colheita quando eles estão fazendo farinha, então tem essas dificuldades, faltam bastante, mas até agora ninguém fez isso, só que os pais vão até a coordenação da escola e comunicam que os filhos não foram naquela determinada data porque estavam ajudando no plantio ou na colheita, principalmente no período de fazerem

farinha, a diretora compreende e nós professores geralmente fazemos os trabalhos para que levam para casa, ou seja é um trabalho extra classe, eles não perdem o direito aos conteúdos trabalhos com os demais que moram na comunidade.

ANEXO E – Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC5”

Sou natural de Boa Vista, Roraima, o Ensino Fundamental cursei numa escola de padres, em Boa Vista, era muito rígido, não sou destra, sou canhota, então eu apanhava demais na minha mão, então era muito rígido, mas eles colocavam um respeito, a religiosidade, talvez poderia ser até de imposição de respeito tanto com os professores quanto com os pais, era um estudo muito rígido. Comecei da 1ª série até o Ensino Fundamental completo, porque lá não tinha Médio, então assim realmente foi uma base.

Meu Ensino Médio foi em outra escola aqui em Boa Vista, foi bom, mas na realidade continua sendo bem diferente é outra etapa o Ensino Médio, com outras disciplinas e tive pouca dificuldade com Matemática, com as disciplinas que são trabalhadas, foi tranquilo não tive tanta dificuldade.

Fui trabalhar na área da saúde e não sabia quanto tempo ia passar nessa vicinal e aí quando surgiu a oportunidade, fiz o vestibular, não que fosse a minha escolha, mas é a oportunidade que não podemos perder e acabei fazendo e acabei gostando, e estou concluindo agora o curso.

A Pedagogia ensina muita coisa, muita coisa mesmo e foi gratificante tivemos muitos professores maravilhosos. Foram várias as disciplinas, alguns professores se tornam uma referência pelo saber que ele tem e passa esse saber de forma tão simples, sem muito trauma, porque a Pedagogia tem várias disciplinas que acabamos vivendo no dia a dia. Gosto um pouco de Matemática, a Matemática foi relevante, muito boa por ser difícil, mas quando você tem um profissional que te ensina que tem amor àquela área, ele sabe, domina a disciplina sabe ensinar, ela se torna bem fácil. A disciplina de Epistemologia do Campo foi impactante, porque trabalha justamente a área do campo, você sai da cidade para morar no campo, e ver que é totalmente diferente, a convivência, tudo, tudo é totalmente diferente, aí quando vai trabalhar essas disciplinas você acaba gostando do campo porque de certa forma a cidade depende do campo, então essa diferença que muita gente não ver nem consegue ver devido a essa correria do dia a dia e no campo você ver, trabalha as disciplinas e acaba gostando das disciplinas das matérias que a Pedagogia traz porque é uma sequência do seu cotidiano. A Pedagogia então é a união, do útil ao agradável, você acaba valorizando muitas coisas que são tão

simples então são assim várias matérias mesmo que fizeram a diferença, geografia, foram profissionais que passaram que fizeram a diferença, que souberam trabalhar.

Nos estágios, que também não foi no campo, no ensino fundamental, foi bem conturbado pela realidade que encontrei, quando estamos cursando as disciplinas para que seja trabalhada nos estágios, a teoria é uma, mas a prática é a que te impacto, causou mais impacto, porque vemos muita coisa difícil. Assim o Ensino Fundamental acho e considero que é a base para que você desenvolver um cidadão que venha a se tornar uma pessoa crítica e reflexiva que possa mudar muita coisa, então o Ensino Fundamental eu continuo achando que é a base mesmo, por que é desde de pequeno você tem que promover, fazer com que o aluno se desenvolva como cidadão crítico.

Atuei um semestre como professor do campo, na vicinal oito, no Multisseriado a pedagogia do campo, na maioria das vezes é Multisseriado são várias séries e são vários alunos é totalmente o oposto da capital, em que um professor fica com uma turma com vinte e cinco aluno, no campo a realidade é diferente.

A pedagogia do campo, geralmente o professor ele se depara numa situação que tem hora que é diretor, supervisor, merendeiro e zelador é tudo em um, ele serve para todas as horas. Ministrei as matérias iniciais matemática, ciências, português, éramos duas professoras, uma merendeira e um motorista, mas quando chegava o inverno tínhamos que dividir as turmas por que eram alunos da vicinal e o rio enchia e não poderiam ficar na escola, então ficava essa turma que era a grande maioria na vicinal com a outra professora e o motorista que se deslocava para vicinal e cheguei a ficar com uns seis, sete alunos. Quando chegava o verão normalizava, então sempre ficava eu e a merendeira, fazíamos um acordo com pais para que essas crianças não ficassem sem aula então essas que ficavam na sede da escola dávamos um jeito de ir buscar ou os pais traziam ou a merendeira que tinha carro levava e trazia. Acabamos adaptando e passando o calendário, que não pode fazer nada sem a autorização da secretaria municipal, conversávamos com a secretaria que via a condição ou paralisava-se as aulas na grande maioria sempre os alunos ficaram prejudicados por essa situação do inverno. Então para que não paralisasse as aulas se dividia a secretaria sempre foi ciente, sempre ajudou no que pôde. Agora essa escola já não funciona mais nessa localidade, ficou como um suporte aos professores e fizeram uma escola, a associação, os pais, acharam melhor que

já que moram no campo, tem que ter uma escola do campo, então adaptaram o barracão para escola e até hoje ainda acontece e funciona dentro da vicinal oito na região dos Tatajubas. A que escola ficou como um suporte professores, eles se destacam de lá para esse barracão, o malocão.

Muitos alunos e os pais ganharam essa questão porque se é uma escola do campo, ela tem que tá direcionado as crianças, aquela comunidade, e não as crianças sair do seu lugar pra estudar mesmo que seja distante era uma situação muito difícil para os pais e alunos e o percurso era muito grande. Como as escolas de Boa Vista, também vinham todo o material, só que esse material os professores tinham um acordo a secretaria de educação para adaptamos a realidade do aluno e trabalhava a realidade do aluno em cima daquele material

Trabalhei no campo alguns meses então pude ver a realidade que há uma carência muito grande e também o docente para trabalhar no campo hoje ele tem que ter amor a profissão porque, não é valorizado, é uma realidade gritante, você chega na cidade um professor ele fica com uma turma com trinta e cinco alunos e no campo não no campo existe o Multisseriado você se depara com várias séries, tem que se virar para dar conta de ensinar várias crianças vinte e cinco, trinta, trinta e duas, trinca e cinco crianças de séries diferentes, você tem que fazer o impossível para ensinar aquelas crianças passar pelo menos alguma coisa, então é difícil porque a assistência em si até a da escola com as crianças é precária, tudo é precária, a escola é precária, a alimentação também, quando tem, o salário nem se diz, porque é vergonhoso então assim, o docente para ele trabalhar no interior, no campo ele tem que ter amor a profissão, porque vai se deparar com muitas coisas totalmente diferentes da cidade é tanto que alguns que vão para o campo, e não conseguem se adaptar, não que o campo seja difícil em termos de relacionamento, mas a dificuldade é financeira, e de material, porque um profissional que assume uma sala de aula as vezes não tem material, não tem um apoio, não tem uma iniciativa ele acaba se desestimulando

No campo o trabalho de docente, não é para qualquer um, é tanto que muitos abandonam e vão para cidade porque não tem aquele apoio, se tivesse, não é questão de reconhecimento financeiro não, é um apoio porque como é você vai trabalhar com uma criança se você não tem o material para trabalhar, não tem um apoio da secretaria de educação, então você ver aquelas crianças carente de tudo.

Para ser professor do campo tem que amar a profissão, tem que ser um verdadeiro educador, gostar do que faz.

Me sinto professor do campo, porque um professor do campo você ver a realidade que é no campo, eu me reconheço pelas dificuldades que já passei e vi que realmente há uma diferenciação entre o campo e a cidade. Quando um professor ver a realidade que é na cidade e trabalhar no campo como se trabalhar na cidade muitos eles não conseguem se adaptar, é tanto que abandonam o campo quando veem as primeiras dificuldades enfrentadas, tem muitos professores que não aguenta e acaba saindo e o professor que já trabalhou no campo que ele se reconhece como do campo tanto faz estar no campo como estar na cidade ele vai ser a mesma pessoa ele vai ter a mesma garra para trabalhar ele vai buscar subsídio para trabalhar com aquelas crianças independente da condição financeira que ele tenha então eu me identifico com o campo.

É uma profissão árdua, porque você sofre junto com as pessoas, é uma profissão árdua, mas ela é gratificante, porque é uma profissão difícil, você tem que enfrentar muita coisa, que nem imagina que poderia enfrentar. As dificuldades de ser um docente, você acabar se deparando com muitas coisas que acontecem dentro da casa de uma criança, como já presencie muito não só por relatos, mas também vividos, você ver maus-tratos, estupro de vulneráveis e acaba ficando no meio daquela guerra, você encontrar uma criança carente, uma criança que está passando por alguma dificuldade ou por alguma coisa assim parecida e acaba sendo um alvo porque aquela criança ela confia em você, ela acaba se abrindo então você além de docente, é o psicólogo, acho que professor acaba se envolvendo com esses problemas, então é uma profissão árdua porque as vezes você não está preparado, para lidar com essas situações, então por isso avalio assim a profissão docente, árdua mas ela é gratificante porque você faz a diferença na vida da criança. Assim como você faz uma diferença para o bem, tem professor que acaba fazendo uma diferença para mal, tem alunos que chegava “Deus o livre, aquela professora Deus me livre” então você ver que tem professores que eles são referências na vida de alunos e tem professores que trazem uma referência positiva e outros negativas, já presenciei, como eu também já fui aluna vi que tinham professores que traziam um bem estar pra você não porque eram bonzinhos, mas porque eram profissionais e outros que trazem trauma para as criança.

Por isso que digo que é uma profissão árdua e também é uma profissão gratificante, porque todo aluno passa por você, então você é uma referência, querendo ou não o professor, é uma referência para o aluno e aí fica a interrogação, será que você fez um bom trabalho como docente? Você fez o que estava a sua altura? Você fez o que estava na sua capacidade? Você foi um bom docente para aquele aluno? Será que você representa significativamente na vida daquele aluno? O que aquele aluno poderia falar de você na sua profissão docente? Você exerceu, fez um bom trabalho. É uma profissão das profissões que deveria ser uma das mais valorizadas e mais remuneradas porque você trabalha com vidas, as vezes nem paramos para pensar, vou empurrar com a barriga até onde dê, como a gente ver muitos colegas de profissão, “a tu se preocupa demais, deixa pra lá esse pai” então não é assim você tem que avaliar o que você está fazendo, qual é o real significativo que você está fazendo na vida daquele aluno.

Como professora do campo teve várias necessidades profissionais e pessoais, a falta de incentivo, a falta de um município, da secretaria municipal trabalhar uma formação continuada, não existe, se você quiser vai se virar pra fazer, sei que a dificuldade é em todo mundo em todo Brasil, mas para que pelo menos o professor sinta a alegria de trabalhar ali mesmo com todas as dificuldades. Agora se você trabalha no campo vai deixar os alunos, ou faz uma formação continuada a distância, tirando do seu próprio bolso ou então você não faz. A secretaria de educação deveria se voltar mais para ajudar o professor, ter estratégia porque tudo evolui, o campo ele não evolui, o campo as vezes até vai o material o equipamento de informática, mas não vai um profissional para dar um curso para que os professores trabalhem com aquilo, então tem professor que até as vezes não sabe mexer como é que ele vai ensinar um aluno, aí fica aquela montoeira de equipamentos que poderiam estar sendo utilizado e as vezes a internet não funciona o que adianta, a ter uma sala de computação mas os alunos não usufruí eles não trabalham porque não tem a internet, não tem um profissional capacitado que vá trabalhar ali, que faça aquele curso de aperfeiçoamento para que as pessoas venham trabalhar, formação continuada, é um déficit dentro da educação.

O professor do campo, o campo sempre fica atrasado porque cada vez mais ao invés de levarem a escola para campo tão fazendo o campo sair do campo para vim atrás da escola na cidade, fechando os campos de estágios, as escolas do campo não está tendo.

A nossa turma foi a única que se formou e não vai haver mais, só se daqui futuramente ninguém sabe quando, porque não tem interesse, a própria reitoria falou não tem interesse, então se quisesse que fosse pra cidade, que para eles ainda custaria muito menos, que segundo foi o próprio reitor, onde questionamos “mas você acha que é mais fácil, quer dizer que então o aluno tem que sair do campo, porque o campo ele tem direito a educação, então o aluno tem que sair do campo pra ir pra cidade morar de aluguel pra fazer uma faculdade se ele quiser se formar, ter uma graduação, ter um nível superior, você acha isso certo?” Não é certo, porque a escola do campo ela tem direito, ela tem que usufruir desse direito, não pode ser negado esse direito a escola do campo.

Então muitas vezes foi questionado imagina um professor trabalhando no campo vendo essa situação, essas dificuldades, ele não quer voltar, então são poucos que trabalham no campo porque eles realmente se depara com uma realidade que é totalmente fora do que ele estudou, quando junta a teoria a prática ele ver que é gritante a situação então ou ele consegue se adaptar e ver realmente se identifica com aquela camisa, com aquela causa ou então ele cai fora porque realmente é difícil. Então são várias as necessidades há uma valorização, não há um reconhecimento até propriamente do campo, você ver que o povo do campo é um povo que está cada vez mais atrasado, porque não há interesse da própria gestão, do próprio estado em trabalhar o campo, não há, não existe isso, são poucos, pode ver os investimentos que vem para o campo, não tem investimento do campo e cada vez mais eles querem tirar a faculdade, o ensino superior do campo, porque acham que é muito gasto para uma quantidade tão simples, então o que vai acontecer o que já está acontecendo, o que aluno do campo tem que fazer, como foi feito no processo da industrialização que o povo do campo teve que vim pra cidade pra trabalhar, quer dizer deixou toda sua história para poder sobreviver.

ANEXO F – Narrativa de Formação - Professora Campesina “PSC6”

Vim para Roraima, bem nova com 2, 3 anos, acho que em 1995, com minha mãe, que veio em busca de um trabalho, em prol de ser professora, tinha o Magistério, veio para trabalhar e procurar uma qualidade de vida melhor.

Minha mãe foi direto para Vila União, mas não passou muito tempo, sei que retornou para Serra Grande I, onde morei e passamos uns 7 anos mais ou menos, foi onde tive minha infância, então é o lugar que gosto muito, sempre sinto muita falta e o lugar assim da infância, os amigos essas coisas, então sinto muita falta. Quando saímos da Serra Grande I, fomos para essa Vila União.

No Ensino Fundamental estudei na Vila União no município do Cantá sempre me destacava um pouco entre os alunos, gostava muito, me interessava muito mesmo, meu objetivo era tirar uma nota máxima, era fazer um bom trabalho, lembro que eu e meus colegas muitas vezes ficávamos brigando pra ver quem tirava uma nota maior, era toda aquela coisa, questão mesmo de jovem mesmo. Sempre me sai muito bem em Geografia, sempre gostei muito de Geografia, Biologia também, mas Geografia lembro que gostava muito, minhas notas eram muito altas, também tem a questão do professor quando ele é bom, quando sabe ministrar uma boa aula, percebemos e temos afinidade também por aquela pessoa, ajuda bastante, eu gostava muito dessa professora, era como se tudo que explicava fluísse na minha mente, não tinha nenhum empecilho do trabalho que pedisse para fazer, eu gostava assim de todas as disciplinas. Aí estudei até o 1º ano do Ensino Médio, mas conclui o Ensino Médio na Félix Pinto, sempre lembro que gostei de sentar na frente, sempre gostei de prestar atenção porque se a pessoa está interessada tem que ficar atenta tem que está acompanhando a explicação de bons professores, então sempre gostei muito de esta a frente para ouvir bem, entender melhor, e o que não entendia questionava pedia para explicar novamente, tinha até um professor que ficava meio chateado, o professor de matemática, assim se ele mesmo não está dando uma bola aula, não está sabendo explicar, tem que usar todos os métodos para que o aluno venha entender.

Desde quando iniciou essa disciplina na quinta série lembro que sempre gostei muito mesmo de Geografia e Biologia, mas sempre me destaquei muito em Geografia, ai não, assim coisa eu lembro mais mesmo é dessa questão da interação, era os colegas interagíamos bastante, nossa! A nossa turma era terrível,

considerada mesmo a turma mais bagunceira da escola, nossa! Aqueles meninos eram demais, tirando isso, éramos bem unidas e tirava aquelas brincadeiras e tais, mas gostávamos de fazer as coisas corretas, se reunia para fazer o trabalho em grupo, inclusive o objetivo era sempre aprender, poder concluir, passar pro outro ano, outra série e depois concluiu, até que mantive o contato de alguns de outros, não mas a questão do Ensino Médio também ficou na lembrança é uma fase muito boa que não tem como esquecer.

Tinha acabado de terminar o Ensino Médio, veio a oportunidade de fazer o vestibular, não estava cursando nada, não estava estudando, então eu resolvi fazer porque quando estamos cursando algo, fazendo alguma faculdade se abri portas para fazer outros cursos ter mais oportunidades de ter um emprego, como tive também, você observa que as pessoas te olham com outros olhares, as pessoas quando você esta cursando algo, quando você tem um emprego as pessoas te olham com outro olhar, as pessoas te respeitam mais é como se a pessoa te visualizasse, como você fosse tratado de uma forma diferente melhor, isso é bem visível de observar.

Foi muito gratificante a graduação, ela te transforma internamente, acho que o seu jeito transforma, a forma que você age, a forma como você pensa, aos poucos no início você vai observando vai havendo uma mudança, começa a se transforma em outra pessoa melhor, começa a observar que certas coisas que fazia não é certo, a forma de se expressar muda, a forma de agir mudar, é como se servisse muito para sua vida pessoal, observa que se transforma se você esta disposto, você se transforma numa pessoa melhor.

Os estudos foi uma experiência muito boa, você aprende muita coisa, observa ainda mais quando está trabalhando, está tendo a prática e a teoria, então vai observando que está estudando, você vai observando que posso melhorar dessa forma, posso ministrar aula, usar esses métodos, pode melhorar o ensino do aluno, quando está trabalhando é melhor ainda, você pode usar aquilo que está aprendendo teoricamente a sua pratica, então isso é muito gratificante e tem a oportunidade de mudar pelo menos tentar fazer a mudança na qualidade de ensino e procurar um método de fazer com que os alunos tenham uma facilidade, uma rapidez de aprender a trabalhar com aqueles alunos que tem dificuldade na leitura e na escrita.

A questão da formação é muito importante, porque nos transforma, dá um suporte de estudo melhor, para se qualificar, muda sua vida, observo pelo menos em mim, posso dizer isso, mudou meu jeito de pensar, de tratar as pessoas, de falar de me expressar, tudo isso muda muito, observo com o tempo.

Na graduação de Pedagogia, não teve uma preferencial, assim que eu gostei, teve os professores que eu gostei bastante maravilhosos mas assim a disciplina que eu vi que se destacou bastante, foi com o professor Miqueias na disciplina de na disciplina, foi essa a oportunidade para fazer o artigo pra conciliar me ajudar, na questão do projeto de pesquisa, ajudou muito e quando, você percebe também que vai é como se sua rapidez de raciocínio pensamento, fluísse mais rápido quando tem um trabalho um prazo pra entregar e tem que se virar, então gostei muito de todos, mas se destacou mais, Políticas Públicas.

Com a faculdade de Pedagogia do Campo pela UERR, veio a oportunidade de trabalhar como professora, porque quem mora no interior não tem muitas, essa questão de oferecimento de trabalho é muito complicado, muito difícil, então é como se a oportunidade que tivesse tem que aproveitar.

Fiz o seletivo levei a declaração passei e trabalhei esse ano de 2014, foi nossa mesmo, não sei nem qual palavra usar, porque fui trabalhar, era inexperiente e trabalhar como professora em uma sala de multisseriada é muito complicado, trabalhava com 1º período até o 2º ano, sozinha com os alunos, então fiquei meia que, assim com medo, nossa como é que vou conseguir da conta disso, mas também o material didático, que não tinha é muito complicado, sem material, fazia o possível, tinha que me virar, não tinha trabalhado com isso ainda ficou muito difícil e como também não tinha apoio, o pessoal da secretaria nunca pisou lá quase praticamente, para fazer acompanhamento, acho que uma vez só, era para está tendo curso, ofertarem, nunca foi feito.

Essa questão de ser professora em Multisseriado é um desafio é um desafio mesmo. Trabalhei em 2016 em Multisseriado também, eram poucos alunos, na outra escola era muitos alunos, então pra conciliar muitos alunos de séries diferentes é mais complicado, nessa de 2014 era muitos alunos não dava pra conciliar, era mais crianças pequeninas, Educação Infantil, gostei de trabalhar e gostei muito de trabalhar. Ministrava Português, Matemática, Geografia e História, fazia uma interdisciplinaridade, não ministrava só português, como era para criança de 4, 5 e 6

anos, então fazia nosso planejamento, de uma forma bem mais interativa de acordo com a idade da criança.

Ser docente é você amar a sua profissão, gostar mesmo, procurar todos os meios para melhorar os seus métodos, sua forma de ensino é fazer com que os alunos interajam uns com os outros, com o professor, que a aula seja gratificante para os alunos estarem gostando da sua aula, é importante a relação professor com o aluno é essencial, fazer todos os meios para que haja essa interação, essa aprendizagem significativa.

Para ser professor do campo a primeira coisa é força de vontade, acredito que é força de vontade mesmo, porque é um desafio, muitas das vezes, vai trabalhar sem nenhum supor, recurso didático é muito complicado, tem que usar o que tem, tem que se virar nos 30, então tem que procurar todos os métodos, todos os meios para dar uma boa aula.

Acredito que é muito um desafio, enorme porque não é fácil, ainda mais do campo que as pessoas pensam que é tudo mil maravilhas, mas não, é muito complicado, muito desafiador, porque você quer fazer um trabalho bom, exemplar, só que não te dão o suporte, o pessoal da secretaria, que são responsáveis pra entregar os recursos didáticos, não te dão suporte, não te oferecem melhorias, então se eles oferecessem, se melhorasse a questão dos materiais didáticos, sim teria como fazer uma boa aula dinâmica, divertida porque criança gosta de brincar, gosta de interagir, gosta de aprender brincando, então se tivesse esse suporte, eu certeza que ia melhor 100% , mas como não tem fica uma aula desafiadora, para procurar fazer todo meio que haja um agrado ao aluno uma aprendizagem mesmo bem significativa.

No momento eu não estou atuando, mas tive a oportunidade, irei, acabei que me deixando gostar do trabalho, gostando muito das crianças, apegado, saímos da escola, e fica pensando nos alunos, nossa vou ficar com saudade dos meninos das meninas, aonde chego que era meus alunos, me abraça vai me chamando de tia costume, é maravilha, gratificante estamos fazendo um bom trabalho é importante também.

Acredito que essa profissão, é uma profissão que deveria ser mais valorizada, porque, acredito que é a base de todas as outras profissões, de todas as outras e deveria ser mais respeitada, no meu ver é isso deveria ser mais valorizada e mais respeitada a questão de dos direitos do professor direito a ter um salário fixo

todo mês, como é sempre há um atraso, essa questão de pagamento atrasado acaba prejudicando muito, porque temos aquele amor para trabalhar, tem a questão do material que não é disponível, você quer fazer um bom trabalho, acaba que entristecendo da forma que poxa queria fazer um bom trabalho, ministrar uma aula bacana, mas eles não dão suporte, então quando digo em relação a ser valorizado é questão do direito que não oferecem para professor ministrar uma boa aula.

Teria que ter capacitação é mais frequente para professores, concursados essas coisas, o contrato seletivo eles não se importam muito. Então isso deixa muito a desejar, é difícil, é importante ter isso pelo menos todo semestre, seria muito importante para que venhamos saber dar uma aula melhor, saber ministrar uma aula boa aula, utilizar matérias. Pegar um material didático e poder trabalhar todas as disciplina Matemática, trabalhar às varias disciplina com aquele material, então isso é questão da capacitação, ajuda para a ministrar uma aula melhor.

Como era multisseriado, era um pouco complicado tinha uns alunos que estava em alfabetização, então tinha que separar os que estavam na alfabetização para parte de escrever, fazendo a leitura, treinava a leitura, com pequenos textos, tinha uns que tinha a facilidade para aprender a ler, tinha outros que tinham dificuldades, sempre separava, dava um pouquinho de tempo para cada série.

Para série que estava em alfabetização no 1º ano e no 2º ano separava e deixava fazendo alguma atividade, enquanto isso conversava com os outros que eram os menores de 4 e 5 anos, fazia alguma dinâmica, alguma brincadeira ou então colocava eles para tentar fazer a leitura do alfabeto silábico, tentava dividir as séries porque não tem como já é complicado ficar todos numa sala, então tentava dividir um pouco, mas quando era aula de brincadeiras e dinâmica dava o espaço para todos participar, então ajudava, é assim, tentar fazer uma coisa melhor mesmo, não tinha recurso mas tentamos fazer algo melhor.

ANEXO G – Narrativa de Formação - Professor Campesino “PSC7”

Sempre estudei na escola do Escola do Campo, nunca estudei em escola particular, no município do Cantá, acredito que foi satisfatório, era uma turma de multisseriada, o professor tinha que se virar fazer merenda, limpar a escola e da assistência a tudo. O Ensino Médio foi na escola estadual que se localiza na Vila União, era legal, me identificava com ciências. Acredito que tenha evoluído mais, porque na época que estudei tinha todos os professores, é em alguns anos atrás a escola não disponibilizava de todos os professores.

Pela oportunidade que surgiu no vestibular fiz o curso e me identifiquei na área. Foi bastante satisfatório, as disciplinas foram bem corridas, acredito que se tivesse um tempo a mais, seria mais satisfatório para nosso desenvolvimento. O Estágio Supervisionado foi bastante satisfatório, pois nos auxiliou, mas do que acreditávamos que seria, mas teve algumas falhas que aconteceu, por motivo da instituição não acompanhar no desenvolvimento do estagio.

Por meio de seletivo Ingressei na profissão de docente como professor de campo,

Estou atuando há 3 anos no Ensino Fundamental com os 2º, 3º, 4º e 5º anos, com Português, Matemática, Ciências, Geografia e Historia, é uma sala multisseriada, com 15 alunos, tiro cada dia da semana para ministrar uma disciplina, e não tem como trabalhar o material do jeito que ele vai para escola, tem que moldar para poder trabalhar, escola se dispõe de pouco material didático, praticamente era como quando comecei a estudar.

Considero fundamental saber exercer a profissão como professor da educação do campo para trabalhar com os alunos do campo.

Conhecer a realidade do campo, no campo, os alunos precisam entender sobre sua realidade e a pessoal precisas conhecer a realidade, com assuntos que envolvam a realidade deles para eles entenderem.

Vim do campo, e trabalho no campo, se eu for trabalhar matemática, não vou trabalhar matemática, só mais e menos, tenho que saber é explicar para o aluno que a Matemática envolve tudo, o espaço onde estamos, envolve tudo.

É uma profissão desvalorizada, onde não tem o acompanhamento satisfatório, apoio didático e materiais que possa trabalhar e fazer pesquisas.

As necessidades maiores são a falta de matérias para trabalhar com os alunos, como internet, computadores. A maior dificuldade que encontro é a falta de acompanhamento por parte da coordenadora pedagógica.

Temos formação continuada pelo PACTO, feita no município de 1º até o 2º anos, as pessoas que estão com essas séries.

ANEXO H – Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC8”

A minha formação do Ensino Fundamental no Maranhão, foi boa, fui uma aluna que nunca reprovei, mas tive os meus momentos, como qualquer adolescente aquele momento um pouco desinteressada, mas graças a Deus nunca reprovei, na cidade onde meus pais moram, aonde nasci e me criei, graça a Deus sempre tivemos acesso a escola tranquilamente, não de trajeto complicado, porque Santa Inês é um lugar, uma cidade realmente um pouco desenvolvida, não é um enterrozinho que para ir para escola tem que pegar transporte e enfrentar obstáculos todos dias, a escola ficava próximo, tinha várias escolas e era uma cidade um pouco desenvolvida, então essa dificuldade não tive para poder frequentar o Ensino Fundamental, tanto que fiz todos os anos normal, tranquilo, os professores em sala de aula também nunca faltaram, a não ser quando era questão de fazer greves nacionais, mais foi tudo normal, e o Ensino Médio da mesma forma, só no ultimo ano que fiz particular, e eu já tinha começado o Magistério, o Magistério foi no total de 2 anos.

Migrei para Roraima, porque minha avó vivia doente e não tinha com quem ficar, foi um pedido da mamãe, tinha recém saído do meu primeiro emprego no Maranhão e decidi aceitar a proposta, e 5 meses após minha chegada em 2007, em junho ou julho minha avó faleceu, e decidi continuar em Roraima.

Vim primeiramente para Boa Vista, quando minha avó faleceu, comecei a trabalhar em umas lojas, já tinha feito a inscrição do concurso do Cantá, cheguei perto do dia da realização das provas, fiz e passei, consegui passar, porém não tinha sido chamada, comecei a trabalhar em algumas empresas privadas, então fiquei esperando ser chamada, e acabou que só aconteceu em abril de 2012.

Quando assumi o concurso, quando comecei a atuar eu tinha apenas o Magistério, que fiz no Maranhão, terminei o Ensino Médio e o Magistério simultaneamente, com 17 anos. Foi onde, na verdade comecei a me identificar como professora, porque só comecei a fazer o Magistério, porque foi um pedido da minha mãe, na nossa cidade só havia dois cursos técnicos, ou era Técnico em Enfermagem ou era o Magistério, então como área da saúde não me agrada, optei por fazer o Magistério, e no Magistério comecei a me identificar como professora, gostei, foi uma experiência boa, mas quando você começa a fazer o nível superior, você ver que é algo mais amplo.

Quando vim para o Cantá, trabalhei com Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, mas Educação Física é com outro professor, na primeira comunidade do campo vila Santa Rita, no Ensino Fundamental I, no 4º ano, foi a primeira em sala de aula que assumi e fiquei dois anos. Já no segundo ano, fui para 5º ano, então fiquei 2012,2013 e em 2014, me lotaram na sede do Cantá, aonde atuei no 3º ano do Ensino Fundamental I e, trabalhei 2014 e 2015, e assumi a turma do 5º ano. Quando foi 2016 fui lotada na comunidade indígena, onde só acontece a escolinha do município, só atende a etapa da Educação Infantil, com o 1º e o último período.

Na escola do campo como foi o meu primeiro ano na sala de aula de fato como professora, foi algo bastante novo em todos os sentidos, primeiro está como professora dentro de uma sala de aula, segundo você ver que está em uma escola do campo, começa se deparar com as dificuldades dos alunos, que não é a mesma coisa dos alunos de uma escola da cidade, que não é do campo, as dificuldades para chegar a escola, o trajeto que levam, tudo isso conta, tem criança que chega cansada na escola, então você começa a se deparar com vários fatores que acabam colocando o desenvolvimento deles um pouco em risco se o professor não souber buscar de todas as formas de manobrar essas situações, então foi uma experiência muito nova, onde refleti bastante, tinha dias que os meus alunos chegaram, tinha alguns que chegavam no transporte cansados, já tinha outro que chegavam até as vezes sem merendar, sem almoçado, para poder precisava pegar o transporte ou até mesmo porque não tinha em casa, então são situações que você olha fala realmente para você ministrar uma aula aqui não é a mesma coisa que a ministrar na cidade, numa escola da cidade, que querendo ou não é diferenciado. Os alunos não tem tanta dificuldade igual aos alunos do campo, então são essas particularidades que achei na escola do campo que veio enriquecer o meu desenvolvimento, e os projetos, as vezes lembro que desenvolvi dois projetos com os meus alunos, quando você desenvolve o projeto, realmente busca desenvolver, busca trabalhar algo que realmente chame atenção dos alunos e principalmente de acordo com a realidade deles, você realmente ver a disposição deles, ver que interagem mais.

Desenvolvi um projeto que foi muito legal, 'A Feirinha da Matemática', onde envolvi realmente a realidade do cotidiano da vida deles e interagiram, teve realmente um desenvolvimento muito bom, os pais também gostaram bastante,

participaram desse projeto e você ver que eles acabam passando por cima das dificuldades automaticamente e espontaneamente, porque é algo que está chamando tanto a atenção que estão gostando tanto que as vezes, nem lembram das dificuldades que passaram, as vezes eles não tem como ir para escola, mas dão um jeito de ir e tudo porque estão interessados, porque realmente chamou atenção, porque querem concluir, então se o professor ir na escola do campo e não se esforçar para compreender a realidade dos alunos então creio que não vai ter um trabalho satisfatório.

No município do Cantá, ocorre que a maioria das escolas não tem nem PPP, nem regimento, eles de certa forma centraliza apenas na sede, falavam que tem equipe de coordenação para auxiliar os professores, que estão localizados nas escolas do campo, para o ano, mas acaba que, essa equipe não indo e então o professor fica a mercê da sorte, do que tem para trabalhar, ou do que ele se virar para conseguir ou do que tiver em mente para trabalhar.

Quando assumi o concurso em 2012, logo em seguida foi ofertado o vestibular da UERR, na Félix pinto, ofertaram Pedagogia da Educação do Campo, foi a opção que tive no momento, que abrii como turma, e o que dava para tentar fazer na minha área, que é educação infantil, que gosto e me identifiquei, então acabei fazendo o vestibular em 2012 foi no meio do ano, consegui a minha classificação e em agosto de 2012 iniciou às aulas, foi simultaneamente também, praticamente ao mesmo tempo a minha formação no nível superior e com a minha atuação em sala de aula, porque até então nunca tinha atuado, só no estágio do Magistério, e um ano que atuei como amiga da escola, na minha cidade na época do Magistério.

Quando você se defronta trabalhando e ao mesmo tempo começando a ter conhecimento, adquirir conhecimento, que você não tinha noção de certa forma, de muitas coisas que você ver no Ensino Superior, não ver no Magistério, então começa a te auto transformar, porque esta tendo a teoria e a tua prática, é aquela coisa paralela, onde adquire conhecimento e tem a oportunidade ao mesmo tempo de colocar logo em seguida em prática, não é adquire o conhecimento, ter toda a teoria, aquela teoria e depois ir pra prática não, foi uma transformação que tive, que acho que foi muito relevante, foi muito importante, creio que consegui assimilar, que consegui aprender as coisas dentro de mim, as teorias, os conhecimentos, porque justamente eu fiquei nessa transição de informação, e prática de trabalho ao mesmo

tempo, então me ajudou muito, com que realmente fixasse, o que estava aprendendo e colocasse em prática e fizesse reflexões sobre o meu trabalho, tanto refletia a teoria em cima do meu trabalho como o meu trabalho em cima da teoria, então umas das coisas mais importantes, não é que é mais importante, mas os saberes é que vai comparando com a forma de trabalhar e vai vendo a questão de como lhe dar com criança, como aprender a conhecê-las, como usar a tua metodologia, a refletir a sua metodologia, foi saberes que foram obtidos que foi de fundamental importância, extrema importância para a minha atuação de trabalho.

As disciplinas uma das que acho principal, muito importante, foi nas disciplinas de didáticas é a que te faz realmente parar para pensar como está atuando na sua área de trabalho, porque através da Didática que vai aprender realmente um plano de aula, vai realmente aprender uma metodologia, a como fazer uma metodologia, a refletir se sua metodologia está de acordo, foi satisfatório, se não foi o porquê, tentar refazer outra metodologia, fazer os projetos, então a disciplina de Didática I e II que tivemos, foi uma que teve no topo da importância da minha formação, com professora Joelma didática e a outra eu não recordo o nome no momento, foram professoras excelentes, realmente buscaram com que os acadêmicos buscasse refletir realmente sobre o que é um plano de ensino, sobre o que é um planejamento, sobre qual é realmente a importância, por que não devemos está dentro de uma sala de aula aleatoriamente de qualquer forma, por que era é importante adquirir aquele conhecimento, todo aquele conhecimento de trabalhar com projeto, de fazer planos de aula diário e anual, enfim, então elas realmente focaram bem nessa questão com os acadêmicos.

Para ser professor do campo é realmente importante ter convicção de que vai ter desafio, é querer passar por aqueles desafios, porque não são poucos, para ser realmente professor do campo, a pessoa tem que está ciente que não é fácil os desafios é esta dentro de sala de aula com crianças que têm dificuldade para chegar a escola, as vezes não tem transporte escolar, as vezes não tem como chegar e os pais tem que tá da o jeito de levar os filhos para escola ou a pé, bicicleta ou de moto, enfim, pedindo carona, o desafio de você começar uma aula e o aluno tá ali triste quando você pergunta ele responde, porque tá com fome, porque não almoçou, é um desafio de ver os seus alunos que precisar de um material para desenvolver uma atividade em sala, uma aula e eles não tem condições de seus pais comprarem material e você acaba tendo que tirar do seu bolso, ou então busca recurso para que

então possa desenvolver aquela aula para você ter o sucesso da forma que quer, então são vários desafios, então realmente para ser um professor do campo você tem que está disposto para sair de sua casa, saber até você mesmo se não mora na localidade, mora em outro lugar para ir vai ser dificultoso para poder chegar, a questão de ir na estrada, questão de sol, chuva, enfim, você vai enfrentar vários fenômenos da natureza para poder chegar, e quando chega você tem mal um pincel e uma lousa pra e aí se você quer desenvolver uma aula, uma metodologia de uma forma bem lúdica, bem interessante para o aluno, tem que correr atrás do recurso então, pra você ser um professor do campo você primeiro tem que ter certeza se você quer ser professor e quer ir pro campo.

Ser docente é realmente buscar o desenvolvimento integral dos discentes é realmente ter paixão pelo que gostar, do que faz, querer realmente de fato fazer aquilo, exercer essa profissão com grande amor, porque ser docente é você entrar de corpo e alma na profissão e buscar realmente o desenvolvimento do seu aluno de todas as formas e buscar todos os meios que possa desenvolver os alunos e os saberes essenciais os principais preciso saber lidar com os alunos, saber se impor na hora certa, de forma correta, saber envolver o teu aluno na dinâmica que proporciona, saber envolver o teu aluno, que compreenda que existe momento certo para cada assunto, e ganhar a confiança, saber adquirir a confiança do seu aluno.

Me reconheço como professora do campo, porque gosto, me identifiquei, falo que me identifiquei a partir do momento em que via e estava presenciando a realidade, eu parava para refletir e falava é aqui é assim que quero está, vou lutar para fazer que os meus alunos tenham um bom desenvolvimento, vou lutar para fazer que minha aula aconteça, então refleti essa metodologia sobre o que não estava dando certo, eu buscava outro, me considero e me vejo como uma professora do campo, porque pra mim é justamente o que estou falando para ser professora do campo você tem que tá disposta e eu estava todo tempo disposta.

A profissão de docente é difícil, muito difícil, é difícil porque você ver que, na minha concepção a profissão de docente é discriminada infelizmente no Brasil, é discriminada em políticas públicas, as políticas públicas em relação ao professor são muito fraca, realmente você ver desrespeito a essa profissão, você ver a não valorização, e você sabendo que era não desmerecendo outras profissões, mas igual sempre nos falamos é que qualquer outra profissão tem que passar pela a mão do professor, aí você ver um médico sendo, quando se fala em médico é uma coisa

de outro mundo , advogado, juízo e tudo, mas para eles chegarem naquele título de médico, de doutor, aquele titulo de advogado, de juiz, eles tiveram que passar anos na mão de professores.

As necessidades pessoais seria que fosse ofertado ajuda para que nós possamos realmente chegar no local de trabalho com mais tranquilidade, possa ter um desenvolvimento, desenvolver uma aula satisfatória, porque a partir do momento que passamos por dificuldades quando você chega, é dificuldade no trajeto, que é de casa a escola você acaba não desenvolvendo uma boa aula, chega cansada, passa por dificuldades e acaba chegando estressado, os seus alunos estão estressados, enfim, acaba influenciando muito para que aconteça de fato o desenvolvimento significativo, ajuda que falo é o poder público olhar mais para fazer o projeto desenvolver alguma ação para que pudesse realmente está ajudando nos professores do campo, com um pouco de comodidade nesse trajeto para que pudesse chegar tranquilo , pudesse chegar dispostos com todo o pique para da uma aula boa. Os profissionais seria o olhar do poder público em desenvolver realmente políticas públicas, voltada para área de educação onde realmente fosse dado condições de trabalho para o professor, e condições de trabalho para o ensino e aprendizado do aluno, não somente para o professor, também para o aluno, como materiais tecnológicos, didáticos, material de apoio, porque quando você chega numa escola aonde você muitas vezes não tem um lápis para trabalhar, os pais não tem condições de compra muitas vezes um lápis aí você chega e nem a escola tem para ofertar, então você meio que fica de mão atada, então seria políticas públicas realmente olhasse a realidade das escolas brasileiras para que mudasse esse cenário e a valorização do professor, não falo a valorização nem do financeira, também lógico é uma condicionante mas falo da valorização do profissional do docente com outros olhos e não com olhos de preconceito, discriminação, porque tem muita gente que olha para classe de docente como se fosse assim 'não deu para ser outra coisa e foi ser professor', então se realmente fizesse políticas públicas que ajudasse a desfazer essa discriminação ou seja ofertando de fato curso para os professores se preparasse mais, recurso para fazer uma formação continuada a cada dia que pudesse se qualificar mais e mais, para ele atuar de fato na profissão que escolheu.

ANEXO I – Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC9”

Nasci em Boa Vista, mas me criei no Bonfim, porque meus pais tinham uma fazenda, até hoje meu pai ainda tem, esse é motivo só nascer na capital e nos criamos na fazenda.

Meu Ensino Fundamental foi muito bom, tive bons professores graças a Deus, só assim acho que até hoje tenho trauma de Matemática, a professora foi muito rude, no tempo da palmatória, me chamou de burra, ai acho que fiquei com trauma disso, mas foi bom, tive bons professores, bons alfabetizadores mesmo, graças a Deus, sinto muita saudades, tive bons professores mesmo, é hoje graças a Deus, agradeço muito os professores que tive, apesar de não ser aquela aluna que dava trabalho, mas mesmo assim uma vez eu fiquei de castigo.

O Ensino Médio vim fazer quando cheguei aqui no Cantá, que vim morar aqui no Cantá, porque sentia necessidade de aprender de buscar as coisas mais além, e no Ensino Médio também tive bons professores, bons mesmo que sinto muita saudades, assim dos meus professores, quando terminei o Ensino Médio aqui, fui fazer o Magistério, esse já foi assim, porque eu vi que o professor quando ia para frente que começava a dar aula eu ficava prestando atenção me desenhava, eu me dizia assim será se um dia eu vou ser professor e ficar na frente de uma turma explicando como ele explica, esse foi o motivo de fazer o Magistério, queria ser um professor, queria ser, me via, eu sonhava, as vezes me fantasiava e ficava olhando para o espelho, olha é isso e isso, isso, você tem que fazer isso, tá errado, isso tá certo, vamos corrigir, olha tá certo, tá errado, vamos corrigir, e eu com a pasta na mão olhando para espelho, me desenhava sendo professora

Depois do Magistério, fui trabalhar como professora do campo aqui do município em 2008, quando comecei a trabalhar como professora foi que fui ver que aquilo que sonhei atrás se tornou realidade, porque fui buscar, fui buscando fui aprendendo, eu não sabia planejar, eu não sabia, eu perguntava de quem sabia, como era que se planejava, olhava o caderno das minhas colegas, só não fazia copiar, mas eu olhava, como a gente faz um plano de aula, o que vou dizer, que assunto vou abordar, como tenho que explicar para as crianças, então foi isso o meu objetivo de buscar de aprender de ir olhando os outros e fazendo.

Sempre trabalhei no Multisseriado, porque o Multisseriado abrange do 1º período ao 5º ano são as séries, que vem uma dentro da outra, até hoje ainda

trabalho com Multisseriado, que ocorre assim, para cada turma você tem que ter um planejamento, planejamento que faço, assim, faço um plano de aula, aí coloco o assunto que vou trabalhar hoje português é trabalhar os dígrafos, só que o dígrafo do 1º e do 2º, do 3º, 4º e do 5º ano, já vem mudando, porque você já vai explicar o objetivo de um de outro e buscando as informações, procurando, então é você saber separar, mas um plano para várias séries.

Sou professora alfabetizadora tenho uns cursos que fiz da alfabetização desde Matemática, Português de outras disciplinas, no Multisseriado veem as séries todas na mesma sala, as crianças todas na mesma sala, esse é o Multisseriado e você tem que saber como alfabetizar uma criança principalmente assim, que está na fase do 1º ano, que ainda estão se alfabetizando, então muitas vezes temos dificuldades, eu mesmo tenho dificuldade e muita, muita dificuldade de alfabetizar, eu sinto muita dificuldade, principalmente porque nós não temos uma coordenação pedagógica, não temos, porque quando se tem uma coordenação pedagógica que está todo tempo te orientando, sabemos fazer nossos projetos aí sim você vai, mais quando você não tem, você é sozinha, que te jogam para lá, da teu jeito, então essa é minha dificuldade como professora e a minha dificuldade de alfabetizar no Multisseriado.

As condições das escolas do campo não têm estruturas, falta de condições das escolas que hoje muitas estão em estado precário, não temos coordenadores, não temos material didático, porque material didático é aquela coisinha que vai, não dá para todos os alunos, você tem que saber se rebolar, então é assim, falta de condições da gestão maior para os professores do campo principalmente, porque jogam a gente pra lá e vão dá o jeito de vocês e a cobrança que vêm para cima, temos que está ali, no dia certo.

O Multisseriado vem todas as idades, todas as disciplinas são metodologias diferentes, não é que a matéria seja diferente, mas sim a metodologia é diferente, o mesmo conteúdo, mas com a metodologia diferente, então é assim, enquanto estou explicando para um aluno ele para, eu estou explicando a matéria para ele parou para você vai explicar e prestar atenção na matéria deles, não é que não seja importante para você, então é importante para todos. É difícil por quê? Porque é assim, quando você está explicando uma matéria para um, o outro parou ali ele está prestando atenção no que você está fazendo, quando eu vou explicar para outro aquele para quem já expliquei para e prestar atenção. Então é assim a minha

dificuldade é nessa parte bem de trabalhar, eu queria muito um dia poder trabalhar numa sala que tivesse uma série só, porque é difícil trabalhar com Multisseriado é muito difícil, você tem que ter jogo de cintura. O calendário serve para cá como serve para lá, é diferente o calendário das comunidades indígenas porque das comunidades indígenas são quando é períodos e plantas você tem aquele período que você deixa seus alunos para fazer, o calendário que seguimos é livre, só tem período de férias e o recesso.

Como gosto de ser professora do campo, já me sinto do campo, sou professora do campo, nasci no campo me criei no campo e estou no campo, essa foi à coisa que caiu assim do céu, essa faculdade caiu, assim do céu, você é do campo, adoro trabalhar no campo com crianças do campo, então me vejo no campo trabalhando no campo com as crianças principalmente quando você usa todos seus conteúdos, com todos seus objetivos, você busca sua metodologia de trabalhar com as crianças, com as coisas que vem e você usa coisas que eles tem, principalmente quando vai trabalhar Matemática e não tem aquele joguinho, mais você faz, como que você faz, com sementes, com caroços ou cortando pedaços de madeiras, na escola não tinha pincel para pintar e sabe o que eu fiz ? Fiz os pinceis desses capins, cortei, bati e fiz os pinceis e todo mundo trabalhava com o pincel, é porque eu não tenho a foto dos pinceis que nos fizemos, fizemos os pinceis de capim para pintar e, pinta que é uma beleza, você bate a ponta e quando você passa sai e fica bem fininho e pronto as crianças amaram isso, na aula de artes, então tudo isso você tornar a uma criança, a saber, respeitar principalmente a natureza, eu gosto, gosto demais.

Vou avaliar, não vou chegar a 100% porque isso é demais, mas acho que devo chegar a uns 85% eu me avaliando, faço assim com meus alunos, assim como avalio eles, peço para me avaliarem, eu digo assim não vou aceitar mentiras, quero que vocês me avalie, eu coloco 'bom, ruim, chata', teve um que falou "professora a senhora é chata", 'sou chata mesmo', "é não professora a senhora, não é chata não, é boazinha", então peço para me avaliarem. Eu fiz igual aos professores da universidade, eles faziam a avaliação, mas também os avaliávamos.

São as dificuldades que nos enfrentamos, nas vicinais principalmente é atoleiro na estrada você tem que passar o meu marido vai de moto mas tenho que descer atravessar o atoleiro, é falta de ter uma escola com qualidade, com informática, com internet para as crianças, hoje não é porque você vai dizer que a

menina é do campo, não sabe o que é internet, menino saber, é essa falta que sinto de uma escola, em uma escola, que por mais que seja pequena, que seja do mato.

A maioria das escolas do campo já tem energia, e se tem energia porque não tem nem que seja uma salinha climatizada, essa é a realidade nossa do campo, minha escola ainda é com giz, e estou com problema de garganta pelo giz.

A formação continuada, que nunca parasse, você sempre esta se atualizando buscando mais, porque não adianta você terminar, se não vai em buscar, tem que esta todo tempo renovando seu saber e buscando, terminou seu curso a Pedagogia, e vai ensinar sempre a mesma coisa? Não! Tem que buscar, tem que renovar.

Eu escolhi a pedagogia do campo não é a minha opção, eu fiz porque eu quis fazer, igual tem gente 'ah eu fiz porque era a única opção e fui fazer', não fiz porque eu quis e queria fazer, fui buscar, fui buscar mesmo até porque quando fui buscar, quando fui fazer em Felix Pinto, era o último dia de inscrição, uma colega minha ligou e perguntou, quando foi no outro dia que era para encerrar, fui lá e consegui fazer entrei através da prova e passei graças a Deus, consegui passar, então foi que agora sim vou me sentir realizada, porque eu estou fazendo aquilo que eu quero.

Tive excelentes professores graças a Deus, todos os professores nenhum e nem outro, as disciplina eram diferentes, mas a convivência foi muito bom mesmo, aprendi muito, aprendi a ser realista o que tenho para falar eu falo, aprendi a buscar os meus direitos, quando por exemplo alguém falava alguma coisa que você não sabia você ficava assim meu Deus do céu por que, e hoje não se está certo está certo, se está errado está errado, então tive excelentes principalmente o professor Ghedin olha, é um professor ah meu Deus do céu, professor daqueles assim que te pegava, sacudia na parede, sacudia na parede e rindo com você, te dava um supetão, ele tacava na parede e ficava sorrindo para você e você sorria com ele sabendo que aquilo era para teu bem, então o professor Oswaldo era um ótimo professor e outros também, eles realmente foram professores, que apesar de ter pouco tempo de aula, eles faziam com que você se aprofundasse cada vez mais no conhecimento.

A professora que me fez realmente cai na real, foi quando estudei a didática. A didática assim, eu acho que todo o professor, primeiro todos eles tem que ter uma didática, tem que saber por que é assim, a didática ela vem buscar ela vem fazer teu

planejamento, vem te ensina a fazer um projeto é uma matéria que você realmente, quem não é professor, vai dizer para que uma didática serve? Mas a didática é a porta da entrada do teu saber numa sala de aula, é a didática.

Os saberes que busquei, que aprendi foi quando comecei a te conhecimento quando comecei a fazer faculdade, foi quando descobri, primeiro que, o que estava fazendo não era que estava fazendo errado, só que não era como tinha que fazer, não era assim, se estava fazendo uma coisa aqui sabia que estava fazendo, vou ensinar de um jeito, mais a partir do momento quando comecei a fazer a faculdade vi que não era do jeito que estava ensinando então já mudei a minha metodologia.

Ser docente é uma coisa tão maravilhosa, assim que acho que se eu abandonar minha profissão acho que não teria mais outra coisa, às vezes fico falando no outro ano não vou mais trabalhar, não quero mais trabalhar, mas quando chega no final do ano, fico num pé e no outro pensando qual é a escola, que vou, porque me vejo assim tão, eu quero até assim aquele contato a falta que as crianças fazem, porque você começa a amar aquelas crianças de uma tal forma que você sente saudades delas, eu sinto saudades dos meus alunos, os 15 dias de recesso que teve já estava no pé e no outro ligando para uns , como está a criança e ligava para outra, tá tudo bem?, Assim quando chega é aquela harmonia que você tem de trabalhar no campo é você trabalhar escola – comunidade - comunidade – escola, e até porque na escola onde trabalho eles são muito unidos em tudo, por exemplo se, olha amanhã vai te uma reunião, nos vamos fazer isso, está todo mundo, então vem ajudando um ao outro, na semana passada foi uma mãezinha assistir a aula, eu disse ‘a senhora pode sentar vamos lá’, “pois eu vou lhe ajudar”, vamos sentar aqui, vamos conversa vamos fazer isso, e ela junto.

Tenho uma criança especial, ai eu fico assim, quando é à noite fico com um pouco de dor de cabeça, porque além de ter aquelas outras crianças eu ainda tenho uma criança especial que tenho de dar atenção, só pra ela, eu ponho ela aqui perto de mim, vou fazendo atividade com os outros, quando eu estou no quadro eu passo atividade para os outros, estou fazendo do 1º período, do 2º período no caderninho colando os trabalhos, quando saio daqui vou para a criancinha especial estou segurando a mãozinha dela fazendo os trabalhinhos dela então é isso que é gratificante eu me sinto assim acho que realizada.

Participo da vida de cada um dos meus alunos, eu busco, eu vou vivendo cada momento deles, acho que não tenho explicação, é uma coisa assim tão boa, acho que não tenho palavras.

ANEXO J – Narrativa de Formação - Professora Campesina “PSC10”

Natural do Maranhão acompanhei meus pais, vim criança em 90. Sempre foi muito dificultoso para estudar na época, que estudava o Ensino Fundamental, sempre dependeu dos transportes. O transporte faltava muito, questão de professor nessa época não tinha problema, todos os professores eram moradores da cidade mesmo, mas quando passei para o Ensino Médio, começou a estudar na Félix Pinto, outra vila, além do conteúdo ser muito resumido, faltava muito, às vezes ia de bicicleta, pegando carona, às vezes não ia, passava semanas sem estudar, pelo transporte no inverno era pior, o ônibus rodava uma semana e, passava umas duas sem rodar porque quebrava.

Eu digo que caiu do céu a Pedagogia pra mim, porque não era o meu sonho, não era a vontade que tinha, de querer ser, não era a profissão que queria seguir, mas já tinha tentado fazer outras faculdades a distância, mas por conta da ida e vinda de Boa Vista, também fez com que desistisse ou que não conseguisse concluir nenhuma, tentei Teologia, Educação Física e nenhuma das duas conclui, aí a pedagogia veio, veio o vestibular para Felix Pinto, fiz e passei, fui fazer mesmo assim na fé, porque muitos professores, muita gente que estava estudando e eu já estava com quase 10 anos sem para a sala de aula, então disse vou fazer, porque tem que fazer, mas não que fosse a coisa eu quero Pedagogia, nunca foi, não foi meu sonho, agora eu gosto, hoje já gosto de ministrar as aulas para Educação Infantil, gosto do carinho das crianças, gosto até das dificuldades que a gente passa.

Tem alguns materiais que gostamos outras não, mas tem os professores, as amizades, foi muito significativo, me ajudou a crescer muito como pessoa, como ser humano, principalmente com os professores que marcaram muito.

A disciplina a que veio primeiro foi a Educação do Campo, que foi justamente com o professor Ghedin, foi um professor que chegou para ficar, ele chegou, ele achou que fossemos um crânio em tudo que falava. Ele jogava o material no data show, a gente que se virava todo mundo ‘bombou’ na matéria dele, todo mundo, aí ele voltou e foi que veio com mais calma, viu que nossas dificuldades eram tantas, que não dava para ele fazer a metodologia da mesma forma, então o professor foi o marco na história da Pedagogia do Campo e tem outros professores.

A Educação no campo trabalhou o conceito justamente da educação do campo, principalmente as dificuldades que sempre teve, e a Educação do Campo ainda hoje não é valorizada, para falar a verdade hoje não tem uma Educação do

Campo, estudamos mais quando chegamos, vem um cronograma para trabalhar uma educação que não tem nada haver com a realidade do campo, não adaptamos o calendário, 'porque uma pessoa, uma andorinha só não faz verão', tem duas professoras eu e outra professora responsável pela escola, mas uma merendeira que faz a merenda e a limpeza e uma assistente de aluno e não tem coordenação, tem 39 alunos no total, estou com 19 alunos com idades de 8 a 10, 11 anos, tem uns alunos que estão atrasados um ou dois que está com 11 anos ou vai fazer ainda, então sou a única professora da Educação do Campo, a professora responsável pela escola não sabe nem como fazer isso, e depois os pais também ainda não entendem que a Educação do Campo é para que os filhos quando cresçam se fixe no campo, para ajudá-los, ou para crescer os investimentos como a agricultura familiar, eles não entende isso, isso ainda é uma luta.

Às vezes vem professores de outras cidades, outros municípios ensinar aqui, quando chega na quinta-feira, na sexta-feira eles vão embora, os alunos ficam sem apoio, perdem muito tempo, além da dificuldade dos transportes que ainda hoje tem, tem a dificuldade dos professores que vão voltam, professores que abandonam a escola, vão embora sem dizer para os pais, sem dizer para os alunos, que vão embora, os alunos ficam um mês, 15 dias sem aula. Por essa dificuldade

Fiz o seletivo, mas não passei, fui contratada por causa, que muita gente da cidade vem fazer até de outros municípios, quando diz assim, é o seletivo do município de Cantá, só 32 km de Boa Vista, todo mundo corre, quando chega tem professor com mestrado fazendo para trabalhar no município do Cantá, porque é perto de Boa Vista, a estrada é boa toda no asfalto, a facilidade é boa, mas quando chegam e vê essas a 100, 200 km da sede, os professores vão desistindo, vai faltando professor, é aquela questão do professor chegar passa uma semana larga a escola e vai embora, ai ficam os alunos uma, duas semanas ate conseguir outro.

O primeiro ano que trabalhei em 2015 foi bom, trabalhei com os pequenininhos, com o 1º e 2º períodos, e 1º e 2º anos, foi bom, achei ótimo, gostei muito o carinho das crianças, foi bom ver o desenvolvimento delas, foi bom saber que uma criança aprendeu a ler e a escrever, foi eu que ajudei a conseguir isso, A primeira coisa é ter muita paciência, me sinto orgulhosa por ser pedagoga, porque, uma professora falou uma vez que "um pedagogo faz todas as profissões, ensina todas as profissões, advogado, médico, ensina todas elas, mas um médico não pode da aula para um pedagogo", eu me sinto orgulhosa por ser pedagoga e professora

da Educação Infantil e principalmente saber o que o campo tem, o que o campo necessita e o onde queremos que chegue na educação do campo.

Estou trabalhando na alfabetização com 2º ao 5º ano, no Multisseriado, há 3 anos, ministro Português, Matemática, História, Geografia, Ciência e Artes. É complicado trabalhar no Multisseriado principalmente quando não tem apoio pedagógico, não tem apoio da coordenação, e falta material principalmente folhas, material de desenho, material complementar para Educação Infantil, as disciplina tentamos conciliar as matéria, Português e Ciência integrando uma na outra, Matemática com História e Geografia, sempre tenta integrar uma na outra, para conseguimos fazer ou repassar alguma coisa para criança que é complicado.

Apesar de não gostar muito do mato, tenho medo de bichinhos, me criei aqui e tem muita coisa aqui que gostaria de saber como fazer uma plantação de tomate, de melancia, de milho arroz os termos técnicos dessa parte porque o popular todo mundo sabe, meu pai sempre trabalhou com isso, hoje não trabalha mais porque não tem condições e acho que isso é o que me faz ser do campo, não gosto da cidade, não gosto da agitação da cidade, tem muitas coisas no campo que faz falta, como sinal de telefone, a internet para pesquisar, mas o resto o campo pra mim está ótimo, além também das lagartas que podiam não existir também.

O professor tem que gostar do campo principalmente quer modificar a realidade de hoje que, hoje os nossos filhos nos estudam para ir para cidade, os pais sempre falam estuda menino que é pra tu ser alguém na vida, como se quem tivesse no campo não fosse ninguém, eles não se reconhece ser humano, é uma coisa qualquer coisa qualquer sei lá, os camponeses hoje querem que os filhos vão para cidade por acha que só na cidade tem futuro e eles não sabem que todo futuro, que tudo que tem na cidade vai do campo e a qualidade de vida do campo é bem melhor.

É difícil avaliar a profissão docente, como professora, fica complicado porque tem muitos professores que vão para sala de aula, não pelo amor a profissão para repassar o conhecimento, para ajudar uma criança, uma pessoa a sair daquela vida daquela mesmice, mas só pelo salário, só pelo dinheiro, não importa se o aluno aprende ou se não aprende, muitos professores chegam a “dizer eu já sei, agora se tu quiser se esforça pra aprender” , ele não sabe chegar para um aluno e da um conselho que para que o aluno entenda que a educação e o conhecimento é o único

caminho que temos para se emancipada na vida, tem professores que não ajuda o aluno a entender essa parte.

É complicado as condições, na minha escola que trabalho não tem nada eu digo nada mesmo, nem livro didático, não tem, para começar ministrar minhas aulas tive que pegar emprestado em outra escola alguns livros didáticos, para o 2º ano, para os outros não consegui material e o material que foi mais antigo foi todo destruído, material dourado, ábaco, esse material matemático e tinta, o quadro ainda hoje é de giz e nem giz se quisemos giz temos que ir a secretaria pegar, apoio nenhum.

A secretária chega a escola “oi tudo bem, oi tudo bem”, entrou no carro e foi embora não da oportunidade para reclamarmos, porque sabe que as reclamações são muitas .

Essa secretária de hoje, parece que está querendo fazer a diferença, mas ainda está com apenas dois meses, que no cargo e ainda não conseguiu nada, então as dificuldades são todas, além da dificuldade, para chegamos a escola, as estradas são ruim, tem muita lama principalmente agora no período do inverno, quando chega não tem animo nenhum para trabalhar, ou compramos o material para trabalhar ou a fazemos que nem todos os professores fazem o que podem e, deixa que a vida toque. Aluno sai do Ensino Fundamental I para Fundamental II sem saber ler, sem saber nada de Matemática porque não temos material nenhum.

Não me queixo de nada, mas as necessidades profissionais principalmente de um quadro branco na escola, material didático, apoio pedagógico que não temos, acho que isso seria o essencial aqui, principalmente uma metodologia diferenciada certa para o campo, é o mesmo currículo da cidade da sede do Cantá, é o mesmo currículo da escola onde trabalho há 30 km e poucos anos, todo material que vem é igual, isso quando vem. Veio um livro de história do Rio de Janeiro, o que uma criança do campo, do município de Cantá do estado de Roraima tem haver com a história do Rio de Janeiro, por que não anda o livro da historia de Roraima? Porque tem! Mas não vem para escolas, por que não vem uma historia do município do Cantá? Não tem na escola onde trabalho, não tem nada, a não serem as dificuldades da nossa realidade.

ANEXO K – Narrativa de Formação - Professor Campesino “PSC11”

Só nasci em Boa Vista em 1992, meus pais já moravam no Cantá. Foi bom na medida do possível o Ensino Fundamental, os conteúdos por ser escola do campo era totalmente descontextualizados com o nosso ambiente, por exemplo, história do Rio de Janeiro e Minas, não tinha histórias daqui, mas até então não tínhamos conhecimento sobre a escola do campo.

O Ensino Médio foi meio difícil, adolescente né, fui querer começar a brincar, fiquei, reprovei no 1º ano, tive que depois colocar a cabeça no lugar, depois que perdi o ano, que fui correr atrás, fui para a EJA, terminei na EJA o Ensino Médio na Félix Pinto, a relação com professores eram boa, os professores incentivavam bastante por nos sermos da EJA, viam que nos queríamos, a maioria era senhores e senhoras de idade, incentivavam muito, passavam o dia trabalhando, pegavam mais leve, mas valeu a pena.

Soube que a UERR vinha com o vestibular, na época foi a opção mesmo, até então não queria, fui praticamente obrigado pela a minha mãe a prestar o vestibular.

Depois que prestei o vestibular, que fui aprovado e foram começando as disciplinas e a medida que as disciplinas foram o correndo, foi assim, foi abrindo um leque de conhecimento, fui começando a gostar, e o que mais levo de consideração foi a questão do tempo que de cada pessoa tem para adquirir o seu conhecimento, alguns mais rápido e outros mais lentos e todos no seu tempo. Teve uma disciplina, Currículo da Educação do Campo, foi a que mais me chamou atenção, até porque a minha monografia está sendo sobre ‘o currículo da educação do campo’.

Atuei em 2014, através de um convite político de um senhor da Félix Pinto,

A primeira vez era meio pavoroso, um monte de criancinhas e você lá na frente é o detentor do conhecimento para eles, isso é assustador no primeiro momento, esperam muito de você, uma responsabilidade grande.

Primeiramente porque eu sou daqui, me criei aqui na roça trabalhando, e o que eu puder fazer pelos os meus daqui eu farei.

Trabalho com o 3º ano do Ensino Fundamental, tenho 18 alunos, com todas as matérias, multidisciplinar, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes na escola do campo, procuro trabalhar o cotidiano , até recebemos umas

obras do campo, mas na minha opinião é muito fraca, os conteúdos e as atividades, acho que não são muito boas.

É uma profissão de muita responsabilidade e também muito prazerosa, nessa área tem que gostar se não gostar, não vai gostar do que faz. Os saberes é ouvir, ouvir principalmente. Incentivar os alunos a quererem permanecer no campo, e o principal conhecimento que adquiri na universidade do campo.

É ser do campo, vejo a maioria desses outros colegas que trabalha comigo "aqui não tem cultura, se quiser alguma coisa tem que ir pra cidade", eu discordo aqui tem cultura o que falta é investimento, não é interesse de nossos governantes investir em nós. Não só no campo mas no Brasil inteiro, não somos valorizados devidamente o que merecemos, não só estou falando do salarial, estou falando em conhecimento até os pais, não todos, alguns o que podem fazer para puxar o seu tapete, tem alguns que são assim, coordenação tem não, o material didático tem uma coletânea que veio esse ano mas no meu modo de ver fala do campo os conteúdos são muito aquém do que se quer alcançar no ensino.

As necessidades, assim coordenação, alguém para tiramos nossas dúvidas e material didático para poder trabalhar melhor, material para pesquisar, seria bom, para está nos aperfeiçoando, mais e mais, e também cursos de formação continuada que a secretária não oferece. No ano passado eu ia fazer na Sede, mas era só para quem era no 3º ano para baixo do Ensino Fundamental, estava com 4º ano e não pude esse ano ainda não foi ofertado e já passamos do meio ano e acho que nem vai ser.

A maior dificuldade no momento é o espaço, no ano passado era o transporte, esse ano por enquanto não tá faltando não o tanto que faltava, o espaço mesmo que é uma sala minúscula para 18 alunos, era uma sala grande, mas como foram crescendo, em vez de aumentar a escola ele partiram a sala no meio, ai ficou metade para um professor e metade para outro, a escola tem 2 salas e uma secretaria, 3 professores de manhã, 3 à tarde, a diretora e 2 merendeiras e 2 zeladoras, 1 assistente de aluno e 1 secretário, nessa questão está bem, está faltando ampliar, tem uma central, mas desde 2015 que falam que vão trocar o gás das centrais, e nunca até hoje.

ANEXO L – Narrativa de Formação - Professor Campesino “PSC12”

Meu Ensino Fundamental terminei no Colégio Santana, na estrada do Aleixo em Manaus em frente ao Jardim Paulista em frente ao convento, era uma escola que tinha parceria com o convento. O Ensino Médio terminei no Colégio Reinaldo Thompson no bairro do coroadado, e em 87 quando casei a minha esposa é maranhense, foi quando nós mudamos pra lá, foi quando eu fiz o Magistério, porque fiz o Ensino Médio naquele tempo do curso profissionalizante que está voltando agora, fiz em Auxiliar Administrativo, quando fui pra lá como só tinha o 2º Grau, aproveitei e fiz mais o Magistério, assim que terminei em 94 eu vim embora aproveitar que aqui o mercado pra professor em Roraima era muito grande ai eu vim embora pra cá.

Vim pra Roraima em 96, na proposta de concurso para professor que tinha muito na aquela época, ainda tinha a nível magistério, aí fiz concurso de 2002.

A Primeira escola que trabalhei foi Luiz Ribeiro de Lima no Jardim Equatorial, antes disso quando consegui minha contratação naquela época era tabela especial, o governo trabalhava com a tabela especial eu fui para Alto Alegre mas passei só 3 meses e a escola que fui lotada não tinha condição de funcionamento, foi quando voltei, eles me lotaram no Luiz Ribeiro de Lima no Jardim Equatorial em Boa Vista, trabalhei durante 4 anos no Ribeiro de Lima e fui para Jaceguai até 2007. Eu sempre trabalhei com Ensino Fundamental com Matemática, tinha Magistério mais e tinha uns cursos profissionalizantes feitos pela a própria educação na área de Matemática, eu lesionava com Matemática, mas quando eu ingressei em 1996, entrei com Educação Física, passei 3 anos com Educação Física, e passei uma faixa de 16 anos no governo só com Matemática, trabalhando Matemática, sempre com contrato, porque a gente naquela época era a tabela especial.

Isso porque fazer que é sonho de criança, de família sempre tinha, porque hoje se pegar acho que tenho uma três carteiras profissionais, tudo classificado como contador, almoxarife, é naquele tempo era cobrador, até office boy, mas nunca me sentia feliz, porque não estava fazendo o que eu gosto, estava exercendo outras profissões por necessidade, por isso, quando tive essa oportunidade de ir para o Maranhão, que fiz o Magistério pra mim foi excelente, tanto é que assim, que terminei corri pra cá e graças a Deus fui abençoado e consegui ingressar em 96 foi em abril de 96, nos chegamos aqui em março, em abril já consegui uma vaga,

porque naquele tempo a necessidade era muito grande, principalmente para o interior, eu tive essa oportunidade ser transferido para o Alto Alegre, a minha lotação foi para o Alto Alegre, mas como escola que estava em decadência não tinha condição de funcionar, tive que retornar foi quando, fui para o Luiz Ribeiro de Lima.

E 2007, foi quando eu vim para o Cantá, fiz o concurso do Cantá que assumi e tô aqui até hoje.

Não sei se foi por minha vivência, sempre fui sempre uma pessoa que morrei no interior a infância toda, quando me deparo com o interior eu me sinto melhor, trabalhei em Boa Vista como no Luiz Ribeiro de Lima, no Ana Libória, Pedro Elia foi as três escolas não é como o campo, estou aqui há 8 anos e não pretendo mais sair do campo, porque me encontrei, aqui eu me sinto mais feliz.

Eu trabalhei 3 anos com 1º e 2º período, 1º e 2º ano, trabalhava com as 4ª séries e depois fui trabalhar com o 3 e 4º ano é Multisseriado, a nossa realidade aqui do campo, são poucas as escolas que trabalham com seriação.

Trabalhar com Multisseriado é mais uma missão que temos mais impossível que a gente encara que a gente tem que tentar superar, porque a gente pega tanto o nível de aprendizado diferenciado como o nível de raciocínio de criança, porque você encontra criança de 6 anos juntos com menino de 12, 13, fazendo 4º e 5º anos, aí você tem que se desdobrar porque na realidade você não consegue da atenção pra todos, a gente tenta inventar, vou falar assim dessa maneira, a gente tenta inventar um planejamento onde dê porque não tem como abranger um conteúdo de 1º e 2º período para um menino de 3 e 4 ano, então quando a gente tenta se organizar, a gente tenta fazer dois, três planejamentos diários, porque a gente não tem como fazer um planejamento para atender a turma toda.

E teve a oportunidade da UERR que deu pra gente lá na Félix Pinto, foi uma oportunidade muito grande, a gente ficou triste porque perdemos essa parceria dos polos do interior, mas foi excelente.

Isso aí pra mim foi um sonho, porque eu atuo já há muitos anos na educação do campo, e quando abriu essa proposta eu fiz de tudo, tanto é que dá escola que eu trabalho pra Félix Pinto dava a faixa de 34 km e a gente deu um jeito lá e eu consegui fazer o vestibular passei, pra mim foi uma conquista muito grande isso aí, foi, fazer que nem o outro uma luz que caiu do céu, porque a gente pro rumo de lá

das aquelas partes de Félix Pinto, a gente é desinformando de tudo, então essa parceria com a UERR foi muito produtiva muito.

Oh, eu digo mesmo, apesar de todo o sofrimento e de todo o recurso que a gente tinha lá que era pouco né, devido as condições da UERR ser muito distante, ela nos fornecer o professor, foi muito gratificante, eu acho que a quantidade de professor que nos tivemos lá foi muito proveitoso, porque nos tivemos só professores qualificados e então foi suado, mas foi muito proveitoso, porque a gente tinha que agarrar com unhas dentes né, porque era uma oportunidade que a gente não podia dispensar, os professores também eram muito aplicados, cobravam da gente bastante e a gente foi seguindo a orientação de cada um dele, todos foi lá não só como professores como amigo também, porque eles nos ajudaram muito, nos orientaram muito, e a gente fica triste que hoje uma turma de 26 só 3 tenha concluído, mas tenho fé em Deus que os outra vão concluir agora no segundo semestre ai desse ano. Ó, uma das disciplinas que eu gostei muito foi da professora de matemática nas fases iniciais e a segunda porque eu gosto muito de matemática foi com o professor que esqueço o nome dele que é de Rorainópolis, então foi uma das disciplinas que marcou muito, outra disciplina que marcou também foi com a professora Vera Lúcia que deu aquela parte lá do letramento, excelente, teve o Oswaldo Piedade e Oswaldo e Ghedin, o professor Osmires, foram professores que, o André com geografia e história, foram uns professores excelentes, a disciplina foi boa e muito proveitosa mesmo porque ela batia muito com a nossa realidade, principalmente a parte da disciplina do Oswaldo e do Guedin, batia muito com a nossa realidade do campo lá que é do campo, foi muito proveitosa e acho que todos nós tivemos um proveito muito excelente.

É uma missão, não é profissão não, nos temos uma missão, eu me orgulho muito de exercer essa profissão, não vou dizer que procuro fazer tudo corretinho, mas eu tento fazer o máximo que eu posso, porque hoje o cara que dizer que a nossa docência é uma profissão não é não, é uma missão.

Eu acho que isso ai é adequado no dia a dia, é com convivência com a clientela, depende do local onde você vai trabalhar, aonde você vai passar o seu pouco conhecimento, você vai depender muito da clientela da convivência da localidade, porque se você for se basear só nos conteúdos que são nos mandados ele vai bater muito de frente com a realidade, principalmente aqui que nos do campo que as crianças aqui são, vamos dizer que na realidade são retiradas muitos direto,

então a gente assim tem que se desdobrar, fazer o impossível e o possível para atender as necessidade dessas crianças

Eu me identifico com Matemática, gosto muito de matemática, lá é um só professor, no Multisseriado é um professor para todas as disciplinas com todas as seriação, você pega do 1º período até o 5º ano, e ainda tem mas uma você pega uma turma super lotada, com 28, 30, 32 alunos, você tem que se desdobrar, porque não tem como dá atenção a todos, há escola que nos lidamos com assistente alunos pra lhe auxiliar dentro de sala mas, nas outras não como , eu e o colega Ozeias nos estávamos daqui a eu acho que 58 km a gente tava na vicinal 9 a gente trabalhava com 63 crianças só nos dois e nos não tinha ninguém era só nos dois e uma merendeira pra fazer a merenda para as crianças, muito precária, ela tinha dois quartinho, um quartinho de ovenaria onde funciona o 3,4 e 5 ano e onde funcionava 1 e 2 período, 1º e 2 anoº que era onde eu ministrava as minhas aulas, era feita de madeira porque a comunidade se reuniu e fez e assim mesmo já tava precisando de reforma porque ela tinha sido construída há 5 anos atrás, então que dizer são situações precárias. O transporte funciona uma semana e na outra as vezes não funcionava por causa das vicinais que tem muitos buracos quebra o transporte, então quer dizer fica uma situação muito difícil, quando os pais tem condições de levar de bicicleta ou de moto a criança são até atendida, mas quando não tem passa de semanas sem aparecer na escola.

Levar o conhecimento, tentar educar, já imaginou hoje você tentar levar um conhecimento, quando chega na frente 10 anos, 5 anos, 2 anos depois, você encontra com um aluno seu formado, teve que aquela oportunidade de seguir o seu conselho e você ter contribuído pra aquilo , eu acho isso muito gratificante.

eu não posso dizer tanto desvalorizada, porque eu acho que o valor da profissão depende de cada um de nós, não posso chegar em nível de uma formação e dizer que sou bem remunerado que a gente conhece a situação do nosso pais em termos de remuneração pro professore então se eu quero uma remuneração boa tenho que me qualificar cada vez mais, assim eu posso encontrar, porque hoje a gente sabe que temos uma qualificação boa, onde dá rendimento pra profissão, não vou dizer correta mas favorável que dá para você se manter, agora é aquele negócio cada um se qualificar e buscar a sua valorização. Hoje vou fazer 4 anos que estou fora de sala de aula, que eu passei 2 anos em direção e 2 anos em coordenação e

esse e ano como fui transferido de escola, eu iniciei com o 1º ano, mas em março eu recebi o convite pra coordenação e hoje tô na coordenação pedagógica.

Na realidade a gente trabalha a educação no campo, não é a educação do campo, por isso que digo que essa formação em pedagogia que tivemos pela UERR ela nos clareou muito, nos favoreceu muito, porque na realidade ela nos mostrou que nos tínhamos que nos tínhamos que trabalhar a educação do campo, e quando a gente não tem um conhecimento o que acontecia a gente implantava a educação no campo, uma educação da área rural que era implantada na educação urbana, onde fugia totalmente da realidade das crianças, hoje não, hoje a gente pode dizer que está fazendo de tudo para implantar realmente a educação do campo convivente a realidade do aluno.

O atendimento, nossa gestão pública nos deixa muita a desejar, eu estou numa escola hoje, numa coordenação aonde eu tento fazer o máximo para auxiliar os meus professores que trabalha comigo, porque as condições são muito escassas, falta muito material, então aquele negócio muita vezes o professor tem que dá o jeito, improvisar, criar situações pra poder ministrar as suas aulas, então o nosso poder público ele é muito esquecido com as escolas do campo, tem que ter um olhar mais especial para essa escolas e principalmente para as comunidades, hoje tá precária mesmo, material didático, porque tá certo que a gente fiz, não o professor não precisa tal, mas o essencial precisa. Porque a gente sabe da necessidade e a gente sabe da situação das famílias que vive no campo hoje, a gente sabe que muitos deles convivem, sobrevivem daquela programzinho do bolsa família então aquilo que vem que te faz ajudar a criança na escola passa para ser pra eles uma renda para família toda, então que dizer é uma situação muito precária, envolve material didático, envolve material consumo da própria escola, não vou dizer aqui que ainda não aconteceu que eu tô recente, mas em escolas de colegas nossos muitas vezes era encerrados na metade do período de aula porque faltava merenda, faltava coisas e tinha que mandar as crianças pra casa, as vezes os transportes não ia buscar, quer dizer o que tá faltando é uma valorização e um olhar muito das autoridades públicas para esse lado, porque é difícil, a realidade do campo é sofrida.

ANEXO M – Narrativa de Formação Professor Campesino “PSC13”

De monção no Maranhão vim para Roraima porque minha família se mudou em 1990 direito para Boa Vista.

O Ensino Fundamental posso dizer assim, foi bom teve uma dificuldade porque foi quando chegamos do Maranhão, e já foi uma diferença na escola São Vicente de Paula, depois fui para a Escola Estadual Senador Hélio Campos, ai já fui matriculado no Magistério em 1999. Optei pelo Magistério porque já tinha uma irmã que era professora, tinha algumas pessoas que tinham me falado muito bem e sempre tive esse desejo mesmo, terminei o Magistério em 2000,2001, e quando foi 2002 fui trabalhar como professor só que no Uiramutã, já foi Ensino Fundamental , fiquei trabalhando ai já atrasou um pouco meu estudo porque fui para o Uiramutã e já comecei a trabalhar, peguei a português, só como Magistério, trabalhei Português e Artes se não me engano e fiquei 3 anos, em escola Indígena. Eu tentava desenvolver da melhor forma possível, primeiro me preparava em casa para poder transmitir para os alunos tentava fazer da melhor forma possível, como só tinha a Magistério, mas me colocaram lá via um contrato, como é muito difícil lá fui convidado e estava precisando trabalhar e fui, e assim daqui até o Uiramutã é 330 km e do Uiramutã até na comunidade indígena onde nos estávamos era quase 100 km, então é comunidade assim quase isolada, no inverno torna-se isolada, é isolada no inverno, é muito complicado, é necessidade na época e hoje eu acredito que ainda é de professor é muito grande.

Posso dizer que foi muito boa que estou até hoje, eu gostei tinha desejo comecei a trabalhar e fiquei nessa comunidade até 2006, em 2007 fiz o concurso pro Canta e eu já passei, o concurso foi só pra Magistério, ai já passei em nível de Magistério. Antes de ser chamado, entrei como contrato e fiquei e fui chamado como efetivo e estou ate hoje no município do Cantá trabalhando com o Ensino Fundamental, ai já é minha área mesmo, Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano.

Posso dizer que significa tudo, porque assim é a profissão que escolhi é o que a gente sabe fazer ou pelo menos pensa que sabe fazer significa, tudo, pra gente. Primeiro de tudo, creio que você tem que amar, gostar e tem que querer fazer vamos dizer a diferença, hoje estou mais próximo de Boa Vista mais dá 65 km o local que trabalho se você primeiro não gostar você não vai, você vai fazer um trabalho relaxado, você tem que gostar e tentar fazer assim o melhor possível pelas

aquelas crianças, porque assim, eu fico vendo a dificuldade deles e eu senti isso na pele quando morava lá dentro, eu fui fazer faculdade morando lá dentro e trabalhando. Então assim a gente tenta fazer da melhor forma possível, entender as crianças. Porque assim trabalhar essa realidade do campo e entender essas especificidade do campo, tem que tentar trabalhar e entender essa parte, porque as crianças do campo, elas tem seus saberes, mas o professor tem sua dificuldade também de trabalhar, não sei se é falta de investimento, posso até dizer que é a falta de investimento porque as escolas são muito precária em relação a tudo, não tem nem uma biblioteca pra você trabalhar assim algo diferente, tem que produzir na verdade, tem que levar algo a escola não oferece uma condição assim, pra você melhorar.

Estou com o 3º ano, com todas as matérias, é escola do campo porque esta no campo, mas a gente nem ver assim ah é uma escola do campo, porque tá no campo é uma localidade de assentamento. Hoje os problemas está sendo as crianças chegarem na escola, porque assim eu tenho 21 alunos estávamos em período chuvoso posso considerar nesse sentido, às vezes o ônibus ia, as vezes não ia, 50% dos meus alunos são do transporte escolar, então ele não chega até a escola, às vezes chega ,às vezes chega um pouquinho atrasado, aí quando chega tem que sair um pouquinho mais cedo por conta da estrada, que é para que o ônibus ir e trazer também o pessoa da tarde não se atrasar muito, é um pouco complicado, assim nesse período chuvoso.

Então uma das maiores dificuldade seria assim a locomoção dos alunos. Temos a coordenadora temos uma diretora, em questão de estrutura assim de funcionário podemos dizer que ela esta bem estruturada porque nos temos coordenação pedagógica, nos temos direção, nos temos assistente de alunos é bem estruturada nesse sentido é bem estruturada. É procuro adaptar o material, temos os encontros pedagógicos e discutimos algumas dificuldades que tiver que discutir, tenta resolver na verdade.

Trabalho numa região considerada escola do campo e procuro entender as especificidades, procuro entender o meu aluno enquanto aluno do campo, sujeito do campo que ter suas especificidades suas dificuldades então eu penso assim.

Foi uma oportunidade, eu tinha esse desejo de fazer uma discussão com relação a Educação do Campo, tinha esse desejo assim, mas não sabia que iria fazer Pedagogia com ênfase do campo, surgiu, foi assim como, foi num momento

muito oportuno já estava trabalhando alguns anos na vicinal, surgiu passamos e foi estudar e gostei muito, agora tinha que sentir na pele assim, a universidade ela ofereceu o curso mais assim, ofereceu todos os professores, excelentes professores, mas nos não tínhamos uma biblioteca por exemplo para pesquisar, não tem sinal de internet para pesquisar também, então uma das dificuldade foi essa em relação ao curso, foi muito bom porque nos fizemos e tudo, mas nos tivemos essa dificuldade, não tinha uma biblioteca e é essencial ter uma biblioteca para pesquisar, livros, tínhamos que comprar ou xerocar, então isso foi uma dificuldade, a nossa locomoção, não só a minha, mas de todos os alunos a maioria era distante, a minha distância dava 28 km para chegar na universidade, então assim, era de noite era final de semana, volta de noite então a dificuldade maior foi essa em fazer as discussões dos trabalhos, voltávamos pra vicinal, e lá ficamos mais isolado ainda porque não tinha esse material, tinha que buscar correr atrás, então foi uma dificuldade ai.

Tudo foi relevante podemos colocar assim, a Didática foi uma disciplina que gostei muito, assim ficou marcada, os professores que nos tinha mais contato. O curso da forma como foi, tudo que aprendemos foi relevante, uma queixa não sei se é queixa, mas assim, nos tivemos excelente professores produzimos excelente trabalho, se eu ver da forma que entrei na faculdade e da forma como eu sai, foi uma diferença muito grande, mas assim voltando para o lado não teve uma preocupação assim não sei se é dos professores ou se é da universidade, mas crio que da universidade em fazer com que nos produzíssemos na verdade, nos não tivemos durante o curso por exemplo a produção ou uma matéria que exigisse a produção de um artigo, na verdade nos tivemos já quase no final, nos tivemos uma discussão com o professore discussão que falo em relação a isso, ele nos orientou a começou por exemplo um artigo, só nesse momento ai, já tivemos no final o trabalho de conclusão quer dizer, porque que os meus colegas até hoje não concluíram, pouquíssimos, hoje temos 3 que defenderam, foi feita a defesa porque na verdade o curso não teve não proporcionou isso, não teve uma preocupação de proporcionar, fazer com que o aluno produzissem, teve o curso todinho, excelente curso, muito bom as discussões, mas ai no final exigi a produção do TCC e o camarada, é teve dificuldade pra fazer, os meus colegas, uns nem começou, outros já começaram, e apenas três defenderam até agora, e os outros estão ai pelejando, e praticamente a universidade agora nesse momento não sei se posso dizer, que

‘abandonou né’ , porque eles tem que vim pra cidade em busca de um orientador, é um probleminha.

Muito bom, mas não houve essa preocupação da universidade em fazer assim com que nos produzíssemos pra fazer o bendito TCC e terminou o curso e nos estivéssemos com o TCC praticamente pronto ou parte do TCC pronto, e chegamos no final nos não estávamos com o TCC , acho que a maioria não tinha nem o tema por exemplo, não tinha nem o tema assim já formalizado, faltou essa parte porque se por exemplo um ano antes, houvesse uma produção já direcionado, direcionada já ao TCC já que é uma exigência você fazer o TCC, já direcionado pra que o aluno já começasse a produzir, fizesse, já tivesse essa orientação pra fazer esse TCC, ai muitos chegaram no final e já quase no final da disciplina que exigiu nos fizemos o projeto muito assim muito boa foi a disciplina, mas não foi o suficiente, podemos dizer assim, professor muito bom que orientou excelente, mas não foi o suficiente porque podemos dizer já no final e ai já veio a orientação de TCC, e a orientação de TCC foram poucas orientações na Félix Pinto, ai quem correu atrás além de Félix Pinto correu atrás de professor em Boa Vista conseguiu terminar né correu atrás, insistiu e escreveu pesquisou, leu tudo, conseguiu terminar mas os outros lá se tiver aguardando lá não vai ser oferecido mais não, por isso que tinha que ser terminou o curso o camarada está praticamente com o TCC pronto, porque seria lá , porque seria lá, pra ele correr atrás em Boa Vista complica mais.

É uma profissão que posso dizer assim, não é pra todos, porque o seguinte, trabalhar com pessoas é não é todo mundo que quer trabalhar com pessoas, vamos dizer assim, você pegar e colocar numa sala de aula com, 20, 21 crianças que são as minhas, ela não vai ficar duas horas dentro porque ela não vai ter assim o controle da situação da sala, ela não vai saber controlar a sala, mas é uma profissão que é muito gratificante é uma profissão que pelo menos me realizo nela e fico muito feliz quando começo a trabalhar com uma turma e ela começa a crescer, quando começa a trabalhar com as crianças elas não sabem ler por exemplo e quando chega alguns meses ela já esta lendo. Fico muito feliz quando eu pego começo a trabalhar com as crianças e elas não sabem adição subtração e a vai trabalhando dai pouco ela já sabe fazer essas continhas, ela já sabe interpretar, então deixa a gente muito feliz.

Vou pegar meu contexto e condições, não são assim boas, tem que se virar, por exemplo, hoje ali na escola em que trabalho se precisar de uma folha de um

papel A4 se eu pedir da minha coordenadora ela fala, “estou esperando chegar” então assim, nesse momento não é proporcionado, eu preciso de xerocar um trabalho pra criança, tenho que desembolsar pra fazer esse trabalho, porque não é dado essa condição, minha escola está sem maquina de Xerox, minha escola tá sem papel A4, minha escola tá sem papel 40, então está assim, em relação ao material de apoio para o professor, onde trabalho não tem não existe isso, eu tenho que providenciar, pra você ter ideia a nossa realidade, essa semana mesmo eu tinha duas crianças que estava sem caderno porque o pai segundo ela não tinha o dinheiro pra comprar , então assim, ai a escola também não tem pra gente pegar e dá pra criança, as condições é um pouco precária, mas a gente tenta fazer.

Enquanto professor do campo, a minha dificuldades como professor do campo, para desenvolver um bom trabalho, ou seja, para melhorar, para eu melhorar meu trabalho é preciso que os nossos gestores públicos dê condições nesse sentido material de apoio, tendo o material de apoio vou melhorar, de uma ou outra forma com meus alunos, e é complicado a questão de trabalhar no campo, às vezes fico analisando essa questão, por exemplo, morava, trabalhava no campo mesmo, hoje estou morando em Boa Vista algumas questões pessoais, te que vim morar em Boa Vista, a minha situação eu vou fico lá, ai volto, mas tem colegas que vão, chegam lá “não eu não posso porque as condições aqui são difíceis não tem uma casa de apoio aqui, a prefeitura não me oferece uma casa de apoio, vou ter que pagar aluguel, eu quero sair ,prefiro sair daqui e ir pra um lugar mais próximo que é pra eu ir e voltar todo dia pra casa” . Então analisando a questão da escola do campo é muito complicado assim, na verdade assim, muita gente não quer ir trabalhar porque não tem onde ficar, o salário não é essas coisas, pra tá pagando aluguel onde você estiver, ai fica complicado, é complicado.

A formação continuada porque na verdade se você quiser continuar seu estudo é não é oferecido lá, por exemplo por profissional do campo como foi oferecido essa Pedagogia do Campo, foi oferecido lá, excelente, mas ai agora fechou. E os profissionais que estão lá pra fazer, tem que vim até Boa Vista, e nos para fazermos Mestrado, Pós-graduação, nos temos que vim até Boa Vista, então assim, já é uma dificuldade, porque você não deseja parar, eu mesmo não desejo para de estudar, parei um tempo justamente por causa dessa dificuldade, um tempo fiquei já 5 anos que fiquei parado por conta dessa dificuldade, mas depois conseguir fazer a Pedagogia, e agora estou querendo fazer um Mestrado, ou uma Pós-

graduação mas tem que vim pra Boa Vista, no campo não é oferecido, que deveria ser oferecido, muitos profissionais estão lá, não faz uma pós-graduação, uma segunda licenciatura porque lá não tem, ai pra ele vim e voltar todo dia, ficar nesse percurso é complicado, não vem nem todo mundo faz, se você se afasta, vai ter problema no trabalho, se você vem de lá pra cá vai ter problema no trabalho, então, não é oferecido, deveria ser oferecido, deveria ter essa atenção com os profissionais, os professores do campo, podemos falar dessa forma, por isso que muitos estão vindo para a cidade porque eles querem estudar, consegue uma coisa melhor, um trabalho melhor, vem pra estudar e abandona lá, vem, mas muitos o desejo é ficar no campo mesmo, morar trabalhar lá, e se especializar, esse é meu desejo, pelo menos é ficar lá e continuar meus estudos por lá.

ANEXO N – Narrativa de Formação - Professora Campesina “PSC14”

Meu pai conheceu um amigo que tinha vindo para Roraima que o chamou para vim morar aqui, e vim do Maranhão com 5 anos de idade, direto para o município de Cantá, em Félix Pinto em 98. Eles souberam que aqui tinha terra pra trabalhar, meu pai sempre quis mexer com terra, hoje ele é agricultor, agricultura familiar, então veio para isso para trabalhar na terra.

Lembro que tinha uma escolinha pequena, era só uma turma, lembro mais das brincadeiras, engraçado lembro mais das horas das brincadeiras, não me recordo muito dos professores, era escola do campo o Multisseriado, só tinha uma turma era um lugar onde as mães faziam costuras, era um clube de mães, e lá também era escola, era a sala e já na sala vinha com a cozinha, era só um quarteração e uma sala que era a direção, era Multisseriado, meu Ensino Médio também foi na Félix Pinto, Genira Brito, foi muito bom, era muito bom mesmo, os professores também, foi uma época muito boa, era umas das escolas mais conhecidas daqui, antigamente eles investiam muito na educação lá, sai muitos alunos que conseguia vim pra cá para fazer faculdade, passava em concurso, a escola ganhava muito premio de participação.

Foi interessante, eu não queria, minha mãe que insistiu muito, não queria nem fazer a prova na verdade, a minha mãe “não você vai fazer”, ‘eu digo mãe deixa isso de mão’, “não tu faz”, aí fui fazer e passei, então vou estudar, e comecei a estudar, acho que comecei a estudar e que comecei a senti gosto pela faculdade e pelo estudo, sempre gostei de estudar, nunca fiquei sem estudar sai do Ensino Médio e entrei logo pra faculdade que foi um projeto era um projeto onde as pessoas do campo iriam fazer não é um intercâmbio, era quinze dias na faculdade onde é hoje o Murupu, onde é a Federal, e 15 dias em casa, fazíamos isso, e quando terminei eu fiquei assim, meu Deus o que vou fazer? Digo Não, tenho que continuar estudando, aí apareceu esse seletivo para fazer Pedagogia, só tinha pedagogia não tinha outra área, então digo meu Deus ‘o que faço, vou fazer pedagogia’, minha mãe insistiu e acabei fazendo, fui começar a gostar mesmo com 4 ou 5 meses de faculdade quando conheci o professor Ghedin e Piedade, eles eram bastante inspirador, de tá falando e tem poder no que falavam, tem confiança no que estava dizendo, você acreditar naquela pessoa, digo não se ele tá falando aquilo é porque eles viveram, a história deles, conversando aquilo fez eu gostar mais da escola.

Quando iniciei tinha muita dificuldade em compreender, porque era muita coisa teórica, só que além de ser muito teórica que é necessária, era muito rebuscado, os nomes era muito difícil, às vezes era uma coisa tão simples, mas tinha um nome tão complicado, e você tinha que está lembrando aquilo e eu tinha muita dificuldade, no início, tinha muita dificuldade, mas com passar do tempo, as disciplinas que vinham, a forma que vinha o material, comecei a me identificar mais e gostar mais, me interessar mais procurar saber, esclarecer, o que era aquilo, então gostei muito das formas e dos conteúdos que tinham, apesar das dificuldades, das nomenclaturas que eram muito difíceis. A que mais gostei quando tive, sabe quando a gente tem um carisma com o professor? toda aquela disciplina que ele pega é a mais fácil, a maioria das disciplinas que o Professor Piedade e Ghedin pegou eu tive mais dificuldade e ao mesmo tempo facilidade, porque tinha vontade de aprender sabe, a Didática também foi muito boa, Didática I e II, não recordo o nome do professor, mas também teve um professor Miquéias, fizemos um trabalho com ele, era resgatando o lúdico, fizemos na escola, nesse tempo eu era professora e consegui levar os meus alunos para escola para fazer esse projeto e achei muito interessante, tão didático, é aquelas coisas que tem assim as coisas quando vinham, estudamos Piaget, gente falávamos muito sobre Piaget sobre as fases e aquilo ali chamava muito a minha atenção.

Atuei como professora em 2014 estava no sexto semestre da faculdade, estava desempregada e fui atrás de um emprego na prefeitura do Cantá, só que fui atrás de ser assistente de alunos, quando cheguei fui falar com a secretária e tinha um colega meu lá e foi perguntou sobre um trabalho e a secretária viu e ela me perguntou se estava estudando Pedagogia, e falei que sim, eles estavam precisando de uma professora em uma Vicinal I, e ela queria saber se não queria experimentar dar aula, falei que não tinha experiência nunca tinha ido para sala de aula e estava bem recente na faculdade, aí fui, foi uma experiência muito difícil no começo porque fui pra lá e não tinha nada, nada!, só era a escola, não tinha um lugar para eu ficar, não tinha lugar para mim morar, fui na esperança porque eles disseram que tinha onde ficar, mas não tinha onde ficar, só que não era muito distante da minha casa, era uns 30 km de distância, aí voltei pra casa e comecei a vim de moto para dar aula, passei dois meses fazendo isso, só que não tinha como manter essa rotina de está indo e voltando todos os dias, então consegui uma casa na comunidade, comecei a trabalhar lá e morar, passava a semana e aos sábados e domingos

voltava para faculdade, lá era Multisseriado do 1º período ao 5º ano, era só eu, tinha 36 alunos, muita gente, no começo fiquei meio apavorada, fazia assim trabalhava com os livros didáticos e tentava dividir as turmas trabalhar 4º ano só o 4º ano, e o 5º ano só o 5º ano, só que ai vi que não estava fluindo, comecei a fazer, como os pequenos ficavam sempre ali às vezes ficava dispersos por eu dar atenção mais aos outros que estava na fase de aprender a ler, eu comecei a trabalhar com grupo, fazia grupos onde todas as turmas ficavam no grupo e onde cada um tinha que está se ajudando, os pequeninos, que eram os menorzinhos iam pintar, se eu fosse trabalhar ciência como, trabalhar os animais, o menor ia pintar e outro do 2º período ia desenhar o animal, o do 3º ia falar qual era a espécie, assim vi mais interesse dos pequenos em participar, os grandes tinha mais cuidado com pequenos mostrava a eles a pintar direitinho, porque nós sempre colocávamos os trabalhos na parede da escola.

O Material do campo era específico, no tempo que tava trabalhando eles utilizavam aquele livro Multisseriado do campo, ele é específico para campo, só que assim, tinha coisas que não é 100%, o livro didático não é 100%, você deve dá uma melhoria, porque é muito limitado, então tinha coisas assim, se eu fosse trabalhar culturas, eu trabalhava a cultura da família do aluno com que seu pai trabalha, acho que é isso que é interessante para o aluno, falar da sua vida, porque tem no livro é cultura então porque eu não posso mudar? Se ele está falando de maçã, eu posso trabalhar com maçã, mas eu posso usar o abacaxi que é do local onde a criança mora, ou mandioca, laranja, trazer aquele global para aquele mini do município, diminuindo até chegar na casa da pessoa aquela visão.

A maior dificuldade que tive que foi de material e de apoio da secretaria, era só eu professora responsável que tinha que tomar conta, era professora, era secretária, era diretora, era assistente de alunos, mas lá tinha uma merendeira que fazia a merenda e limpava a escola, fazia essas duas funções, mas o professor quando é só um ele tem que fazer essa função de assistente de aluno, porque não podem deixar os alunos dispersos, porque se acontece alguma coisa a responsabilidade é sempre da gente, mesmo que esteja olhando um e outro, mas sempre acontece alguma coisa, a culpa sempre é "ah professor não tava prestando atenção".

Para ser professor do campo você tem que ser do campo, e ser um professor orgânico, que queira mesmo aquilo, que veja a realidade do campo,

porque a maioria, hoje em dia que conheço, tem professores que vão da aula lá, faz o seletivo e passa e são daqui de Boa Vista, vão dão a aula deles e vão embora, então não tem uma coisa que fique lá. Como posso dizer, é só como se fosse um serviço que você tivesse uma responsabilidade social, nós que somos do campo, que trabalha no campo, que vive do campo, sabe que tem uma responsabilidade social com aquelas pessoas do campo, porque não é só ir da aula e vim embora, temos que criar raízes no local, principalmente com o aluno, que hoje em dia se você não cria raízes, laços com seus alunos, você não tem como lidar com aquela turma, por isso hoje acho que tem muita violência em sala de aula.

Me reconheço muito, no início eu não me reconhecia, porque assim, quando entrei para faculdade para fazer pedagogia era um sonho da minha mãe, minha mãe sonhava em ter uma filha pedagoga, mas ela só tinha esse sonho para minha irmã, porque tinha mais jeito com criança, e eu não tinha tanto jeito com criança, ela dizia que minha irmã ia ser professora, e quando eu ia pra igreja, teve um tempo que fiquei responsável pela a sala da criança, sabe, na igreja tem escola dominical e aquilo foi me chamando a atenção, só que aí quando entrei na faculdade, falei não eu vou fazer faculdade mas não vou trabalhar em sala de aula, porque tem várias funções para pedagogo, mas na primeira vez, nos primeiros meses que comecei a trabalhar com professora me identifiquei, não sei se foi porque gostei daquelas crianças, de tá ali, de poder ensinar e na primeira vez que você ouvi um aluno falar, "olha professora eu aprendi isso aqui, isso aqui foi a professora que me ensinou" então desde que eu ouvi eu achei muito interessante, nossa ensinei uma pessoa" eu achei que não tava dando certo, no primeiro mês o aluno chegou pra mim e falou e o pai também veio a mim e falou que ele tinha aprendido, a ler eu fiquei assim, eu disse meu Deus e eu pensando que não tava conseguindo, mas eu consegui ensinar um aluno então pra mim já era satisfatório, que pra mim, estava perdida dentro da sala aula no primeiro mês, não sabia nem por onde começar, mas foi interessante.

Hoje em dia é uma profissão que você tem que ter muito amor por ela, se você não tem amor por não adianta achar que no final do mês tem o seu salário, você não procura melhoria para o seu trabalho, quando você tem amor pela a sua profissão, por mais que tenha dificuldade você procura melhorar aquelas coisas.

A dificuldade é da falta da valorização, acho que está muito desvalorizado o professor agora, não só pela intuição educação que engloba tudo, mas pela a família dos alunos, porque agora, não digo em todas as escolas, mas na escola que tive

vivências os pais tiram um pouco das responsabilidades com os alunos e colocam mais na escola, entendeu? Isso, vejo que não é assim, temos que ter uma parceria tanto professor, pai e aluno. Não só pai e aluno, porque tem pai que assim, “há o meu filho estuda na escola e não tem o que fazer”, a escola é da comunidade e não do pai e aluno. Eu acho que a sociedade em si tem que valorizar não só o professor como também os alunos.

As escolas que trabalhei, todas que trabalhei sempre vou, visito muito, gosto de ver os alunos. Essa última que agora que moro perto, tem dois professores, só que assim, você não ver material didático, você sabe aquela sala nua que não tem alfabeto na parede, não tem o cantinho da Matemática, não tem o cantinho leitura, o aluno vai só pelo livro, o livro didático cru. Eu acho que falta o investimento na educação, não só o investimento financeiro de material, mas também o investimento de amor dos professores, da comunidade se fazer na escola.

Pra mim é a necessidade que tem para um professor ser do campo, é além de ter a vontade de ser professor, mas também ter amor pela profissão, porque se você não tem amor pela profissão, você pode fazer qualquer serviço, você vai ter teu salário, eu como Técnica de Agropecuária, podia está trabalhando como em Técnica Agropecuária, só que não sinto amor pela profissão, tenho a profissão, a mais de 3 anos, mas nunca quis exercer, porque não me vejo sendo Técnica em Agropecuária, mas eu me vejo sendo professora e ainda não terminei, já estou no último ano terminando o TCC, mas já me vejo sempre como professora.

A capacitação, como é do campo, temos essa necessidade de capacitação, temos muita dificuldade porque a maioria das capacitações dos professores do campo são na cidade e como somos do campo, temos que nos deslocar do campo para cidade, e acho desnecessário, se somos do campo deveria sair da cidade para o campo, porque uma faculdade que é disposta no campo ver a realidade, e uma que você vem do campo pra cá não tem como trazer sua realidade você tem que se adaptar ao que tem aqui na cidade, lá no campo você tem outra visão de educação do campo, não é a mesma que aprende na sala de aula.

ANEXO O – Narrativa de Formação Professora Campesina “PSC15”

Por dificuldade financeira do meu pai fomos para o Cantá, sou de São Luiz do Anauá.

Comecei a estudar no Novo Paraíso, com quatro anos, regular normal, só que por conta do falecimento da minha mãe meu pai, ficou viúvo e teve que ficar mudando de um lugar para o outro, sei que estudei normal até a 1º série, antiga 1º série, depois voltei para o São Luis do Anauá, lembro que fiquei sem estudar um tempo, estudava, mas não regularizado, então acabou que quando voltei a estudar já tinha treze anos e estava na antiga 2º série, então sempre fui a mais velha da classe por conta disso, por nunca ter um lugar fixo para morar e estudar. Só que a partir daí sei que fiz até a 5ª série regular, daí em diante fiz a EJA, já aqui no município do Cantá, na escola Otilia Souza Pinto, tive um pouco de dificuldade porque não é normal e fica um pouco incompleto na maioria das vezes não cobram tanto pelo fato de ser a EJA, porque são pessoas que estão ali porque geralmente não tiveram tempo para estudar na época que teve oportunidade, não tinha oportunidade quando novo, então acho que meio que ficou solto pra mim.

Nunca tive vontade de ser professora, só que com o incentivo de uma professora que por coincidência se tornou a minha colega de turma, me incentivou estava no meu último ano do Ensino Médio, ela disse que ia ter vestibular, eu fiz, eu sei que conversei com ela que não queria, não queria, acabei entrando para sala de aula no quarto semestre, fui para sala de aula comecei da aula, e gostei.

Para mim foi bastante relevante porque, pude ter conhecimentos dos quais não tinha noção, que até então via a Pedagogia meio que solta, a Pedagogia que teve para nos foi voltada para o campo, que é Pedagogia com ênfase em Educação do Campo. Aprendi a gostar da região, porque até então, via desvalorizada, a partir daí aprendi a valorizar. Teve algumas disciplinas e professores que me motivaram bastante como, a disciplina do professor Evandro Ghedin, que foi Fundamentos Epistemológicos da Educação do Campo, nessa disciplina pude abrir os conhecimentos na área, e como o professor Osvaldo Piedade também, foi Avaliação da Aprendizagem, foi de grande valia pra mim, ajudou bastante, do Estágio também gostei, no Estágio foi que fomos para a prática, gostei foi com bons professores.

Em 2015 fiz o seletivo e entrei apesar de ter pouca bagagem, consegui entrar para Pedagogia, dando aula para 2º ano, não era Multisseriado na escola do campo, no município de Cantá.

No primeiro momento me senti assim fora da caixinha, porque eu estava ali eles querendo aprender e ao mesmo tempo eu ficava ali confusa se iria conseguir, mas até que depois que vai pegando o jeito, foi satisfatório.

Como estou atualmente com o 1º período é multidisciplinar, eu trabalho com jogos, brincadeiras, com metodologia na qual aprendi na Faculdade tentando voltar para o campo, inserindo o dia a dia deles, Português, Matemática, Sociedade e Natureza.

Atualmente tenho 22 aluno, é só eu e falta, mesinha, carteira pra eles sentarem material, que tenho que me virar porque, até hoje, não chegou material, e tento usar pedrinha, feijão, arroz para tentar ensinar um pouquinho da matemática, um pouquinho para que servi, vou tentando pegar um pouco do que aprendi para poder usar, e eu compro material.

Para mim é importante, o professor é está apito a ensinar a aprender, primeiramente aprender, não só ensina como aprende, às vezes pensamos que a criança não chega com conhecimento na escola, mas ela já vem com um conhecimento prévio, então ser professor pra mim é isso, é ensinar e aprender. Como no campo é bom trabalhar a realidade dos alunos, onde estão inseridos, se é no campo, é importante pra eles aprenderem a valorizar o lugar onde eles moram trabalhar com objetos que estão no cotidiano deles, fica até mais fácil para trabalhar.

Em primeiro lugar ter conhecimentos prévios, está apto a trabalhar na área com a realidade, e tentar ajudar as crianças da melhor forma possível.

A Licenciatura na qual eu estou finalizando me fez conhecer essa realidade na qual eu estou inserida e na qual as crianças estão inseridas.

Eu avalio assim, é uma profissão muito boa eu gosto só que vejo que não somos valorizados, quanto da área, quanto do campo, porque faltam materiais, falta um pouco mais de divisão para esse lado para nos ajudarem, por mais que tentemos fazer um bom trabalho, às vezes não conseguimos por falta de ajuda assim, não é só na questão didática, porque falta condições de trabalho e também a formação continuada para nos aprofundamos nos estudos.

Hoje uma das maiores necessidades são a falta de acesso mais a internet, falta de material para estudar, entregar para os alunos, a falta às vezes de uma troca

de experiência. Temos a falta de materiais, às vezes o aluno não tem acesso a escola por falta de transporte escolar, são superlotadas os transportes, às vezes a criança chega à escola sem ter merendado, ai não tem merenda na escola, ai a criança não tem rendimento, a escola não tem estrutura, não só a escola onde trabalho, mas parte de onde já andei. Na localidade onde moro, falta estrutura mesmo, falta sala de aula, falta carteiras, falta material, ou seja, é a condição de trabalho que não nos dão, mas nos cobram.