



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ-PA

FRANCISCA DA SILVA CARDOSO

**UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DO 1º ao 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARAGUAIA, PARÁ**

MARABÁ-PA
2014

FRANCISCA DA SILVA CARDOSO

**UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARAGUAIA, PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR apresentado à Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus– Marabá-PA, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação da Prof. Msc Édina do Socorro Gomes Rodrigues

MARABÁ-PA
2014

Catálogo da biblioteca da UFPA

FRANCISCA DA SILVA CARDOSO

**UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARAGUAIA, PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR apresentado à Universidade Federal do Pará-UFGPA/Campus- Marabá-PA, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação da Prof. Msc Édina do Socorro Gomes Rodrigues

Data de aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

Banca examinadora:

‘

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

Paulo Freire.

Aos meus pais, irmãos, cônjuge, filhos que sempre me deram força e incentivo ao longo desta trajetória no curso de pedagogia.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral, investigar as práticas pedagógicas no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, entre três professores que trabalham na Escola Maria Rita no município de São João do Araguaia, Pará. Procurou-se investigar como é que o professor desenvolve suas práticas e como faz para enriquecer o aprendizado dos alunos em sala de aula. È tem como objetivo específico, conhecer os fatores que contribuíram para o aprendizado dos alunos e os que o tornaram entraves para o desenvolvimento educacional. Para o desenvolvimento desta pesquisa optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa, orientada por uma perspectiva metodológica, inspirada nos princípios de Alves Mazzotti (1998). Sendo assim, buscou-se compreender a necessidade de está procurando elementos de apoio que favoreça uma nova metodologia voltada pela realidade do aluno. Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de questionários, que foi planejada apartir de um roteiro de questões temática, previamente pensada pela pesquisadora. Os resultados do estudo apontaram para a pertinência de uma prática pedagógica diversificada, planejada a partir de diagnóstico, processual e contínua pautada por relações afetiva entre professor, alunos e família apoiada por condições institucionais favoráveis á permanentes reflexões sobre a prática em prol da melhoria do processo de ensino e do sucesso escolar dos alunos. Percebes se que os professores possui desenvoltura para adaptar os recursos e discursos disponíveis ás necessidades de sua prática pedagógica, permitindo a transmissão do conhecimento de forma agradável e de fácil assimilação.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the successful teaching practices in elementary education from 1st to 5th grade , which can develop pupils' learning . We sought to investigate how the teacher develops their practices and how to do to enhance learning in the classroom . The specific objective of this work is to know the factors that contributed to student learning and the barriers that made for educational development , so we sought to understand the necessity of looking for support elements to promote a new methodology aimed by reality student , charting a new path , relying on theoretical and practical resource , providing opportunities for other teachers by proposing a critical pesquisaçã on the expertise in the classroom , aiming to promote student learning and subsequent school progress . The survey data were produced by means of questionnaires and semi - structured interview that was planned starting from a screenplay by thematic issues , previously designed by the researcher . The results of the study indicate the relevance of diverse pedagogical practice , planned starting from procedural and diagnostic remains guided by affective relationships between teachers , students and families supported by favorable institutional conditions will be permanent reflections on practice for the improvement of the teaching process and academic success of students . You understand that teachers own resourcefulness to adapt the resources and the resources available to the needs of their practice , allowing the transmission of knowledge in a pleasant and easy assimilation.

LISTA DE SIGLAS

1. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	25
2. I ENERA: Primeiro Encontro de Educadores da Reforma Agrária.....	25
3. MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.....	25
4. UnB: Universidade de Brasília.....	25
5. CNBB: Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil.....	25

SUMÁRIO

1. NTRODUÇÃO.....	10
2. PRATICAS PEDAGOGICAS: UM COMPARATIVO	14
2.1- O LUGAR DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	14
3.PRATICA EXITOSAS.....	18
3.1- AS PRATICAS DOS PROFESSORES O CAMPO.....	22
4.ANALISE DOS RESULTADOS.....	29
4.1- CAMPO DE PESQUISA.....	29
4.2.1CARACTERIZAÇÕES DO SUJEITO.....	29
4.2.2- RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
5. CONCLUSÃO.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Escola Maria Rita no Município de São João do Araguaia, a fim de verificar as práticas, que tiveram avanços e proporcionaram uma melhoria no ensino e na aprendizagem dos alunos da referida escola. Considerando também, as metodologias utilizadas para o avanço deste aprendizado, pois no contexto educacional são inúmeras as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem em todos os contextos (conteúdos e disciplinas) que compõe o currículo. São vários os fatores que se somam a essas dificuldades, sendo uma delas, a falta de uma metodologia inovadora para nortear o trabalho docente, em que o educador deve estar em constante busca para melhorar sua prática e o aprendizado do aluno. No entanto, percebe-se que a estrutura das escolas não são o suficiente para corresponder a todas as necessidades dos alunos e as exigências da educação, por isso, é preciso que o professor crie metodologias que correspondam da melhor forma tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para seu aprendizado.

Com esta pesquisa não pretendo esgotar o assunto e sim contribuir no sentido de mostrar que, apesar das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem do campo, existem professores que procuram colocar em prática metodologias inovadoras que facilitam e favorecem a construção do conhecimento dos educandos para discussão dos saberes necessários à prática dos educadores, entendo que estes saberes constituem o cerne da formação e da prática docente e interferem decisivamente para o sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem na educação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A escolha dessa temática investigativa não ocorreu fortuitamente, mas, devido as minhas angústias em querer melhorar a minha prática pedagógica, e por perceber a ausência da coletividade nas práticas pedagógicas na escola na qual trabalho.

O interesse pelo tema decorre de minhas experiências de 08 anos atuando como professora na vila Ponta de Pedra, no município de São João do Araguaia, na qual uma educação de qualidade é mais difícil, mas não impossível de acontecer. Considera-se difícil por muitos fatores, como por exemplo, falta de estrutura física das escolas, de formação continuada para nós professores, gestores e coordenadores, de apoio pedagógico, de tecnologia, que no mundo de hoje que é essencial, entre outros. A escola não tem estrutura

adequada para atender a demanda de discentes e isto se dá por falta de apoio do município, pois os alunos não têm um apoio que os ajudem a favorecer o aprendizado como: livro didático, salas de aula arejadas e iluminadas, laboratórios de informática e multifuncional, biblioteca, transporte escolar adequado, e isto contribuem para uma má qualidade da aprendizagem do aluno. Mediante essa realidade o docente se sente responsável em buscar novos mecanismos ,para desenvolver uma prática docente criativa, inovadora e significativa para o aluno, apesar de haver uma equipe pedagógica, que é responsável para dá apoio aos professores, mas isto não acontece a contento, até mesmo por falta de apoio do órgão maior (SEMEC) Secretaria de Educação Esporte e Cultura, pois o mesmo não favorece apoio adequado para suprir estas práticas pedagógicas.

Com base na LDB-(Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) Lei nº9394/96, Art.3º parágrafo IX, é um princípio garantido ao cidadão, “Garantia de padrão de qualidade,” mas para que o educando tenha o direito a uma educação de qualidade, é preciso que não só os professores, mas Estados, Municípios e todo corpo escolar busquem o conhecimento necessária para um bom desenvolvimento no ensino e na aprendizagem, enfim na educação. A escola precisa de pessoas qualificadas e estruturadas para desenvolver uma metodologia eficaz no aprendizado, por isso, faz-se necessário uma equipe, que busque conhecer os problemas que envolvem a prática educativa dos professores na atualidade, com a intenção de superá-los, pois a escola só se torna democrática, na medida em que colabora com uma formação crítica e consciente, voltada para a transformação social.

Este estudo é fruto de várias inquietações e surgiu a partir da vivência em sala de aula da pré-escola e de 1º ao 5º ano na escola pública no campo, no município de São João do Araguaia, tornando se foco de reflexão de várias discussões onde é questionado o que podemos fazer para melhorar nossa prática docente ou que metodologia será adequada para corresponder as exigência para uma formação mais qualitativa? E também traçar métodos se espelhando nos professores que tiveram suas práticas pedagógicas positiva, no sentido que aconteceu o aprendizado dos alunos.

Sabe-se que o processo de alfabetização vai além de o mero lidar com as letras e palavras, ou decodificação de sílabas ou palavras, as mudanças precisam ser transformadas de forma que beneficie a todos que são envolvidos no processo de ensino, e isto requer do professor metodologia, que favoreça este aprendizado, é essencial que o educador busque

formação permanente para poder compreender os princípios e saberes que são necessários à prática educativa.

Segundo Garrido (1999) os educadores devem se apropriar de formação continuada, que se dão na medida em que amplia a consciência de uma práxis transformadora, que deve vir subsidiada pela ética profissional e pela autonomia sobre o seu saber-fazer, tais princípios se referem ao tipo de identidade profissional que o educador vai construindo ao longo da sua trajetória de vida.

Este trabalho será apresentado em um único capítulo, subdividido nos seguintes lemas; objetivo geral, identificar práticas pedagógicas de três professores que trabalham do 1º ao 5º ano na Escola Maria Rita, no município de São João do Araguaia, Pará. Objetivos específicos, conhecer os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, e os que tornaram entraves para o desenvolvimento educacional; compreender a necessidade de estar procurando elementos de apoio que favoreçam uma nova metodologia voltada para realidade do aluno, traçando um novo caminho, apoiando em recurso teórico e práticos.

Pretendo realizar este trabalho de forma que as contribuições adquiridas sejam de qualidades e que possam ajudar não só os alunos, mais outros professores que precisam melhorar suas práticas pedagógicas e que venham ter resultados positivos no aprendizado dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Os sujeitos da pesquisa serão professores que atuam no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A escola que servirá como locus da pesquisa é a Escola M. E. F. Maria Rita, no município de São João do Araguaia, Pará.

Para o desenvolvimento desta pesquisa intitulada Estudos sobre as práticas Pedagógicas que investigar e compreender as racionalidades que justificam o saber fazer dos docentes em sala de aula em benefício da aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos optaram por uma

abordagem de pesquisa qualitativa, orientada por uma perspectiva metodológica inspirada nos princípios de Alves-Mazzotti (1998), que apresento.

Um importante instrumento metodológico utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que foi planejada a partir de um roteiro de questões temática, previamente pensada pela pesquisadora, tendo em vista o seu foco de interesse, porém assemelhando-se a uma conversa, quando os entrevistados tem liberdade para falar sobre os temas apresentados, inserido, inclusive, outras questões relacionadas de interesse no fluxo da conversa, conforme analisa Alves-Mazzotti: (1998).

Considera-se de suma importância verificar as práticas de outros professores que tiveram avanços na forma como ensinam, para que através do trabalho desses se possa ter base nos mecanismos que auxiliaram para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essas práticas tendem ajudar outros educadores a desenvolverem novas metodologias que sirvam de apoio para um trabalho eficaz e significativo, que contemple o aluno no contexto que está inserido, pois com as experiências que deram certo possibilita o educador está sempre procurando meios inovadores para pôr em prática e, conseqüentemente, melhore sua prática docente transmitindo assim uma educação de qualidade inerente a realidade do aluno, para que esse construa seu próprio conhecimento e seja protagonista de sua própria história de vida.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Um dos elementos mais importantes da ação do professor são suas práticas, pois refletem diretamente no aprendizado dos alunos. Ferreira (2001, p. 586), entende que prática seria “ato ou efeito de praticar, uso, exercício, rotina, hábito, saber da experiência, aplicação da teoria”. Assim, podemos considerar então, como “prática pedagógica” o saber-fazer do professor em sua função docente, no cotidiano da sala de aula, com o objetivo de ensino. Podemos entender ainda a atividade pedagógica do professor como um conjunto de ações intencionais, consciente, dirigida para um fim educativo.

Nessa perspectiva, nesta seção procuraremos fazer argumentações acerca do papel do professor e suas práticas pedagógicas na construção do conhecimento.

2.1- Discutindo as práticas pedagógicas.

Freire (2002) defende uma prática educativa em favor da autonomia dos educandos, contrapondo-se ao modelo “bancário” de educação, que privilegia a memorização massacrante de conteúdos, descontextualizados das realidades dos alunos, e sem espaço para reflexão crítica. Para combater esse modelo de prática opressora, que inibe a curiosidade, a criticidade, e a criatividade tanto dos educandos quanto dos educadores, ele faz um alerta sobre a concepção do que é ensinar.

“Para que uma prática seja transformadora e bem sucedida, a partir da compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção o que exige do educador uma indagação constante sobre o seu saber fazer para possibilitar as intervenções pedagógicas mais adequadas e a reelaboração de seus saberes”.

Portanto na concepção de Freire (2002), ensinar exige do professor uma gama de competências: competência profissional, que inclui domínio dos conteúdos a serem ministrados e domínio dos procedimentos didáticos metodológicos de ensino, criticidade, pesquisa, respeito aos saberes dos educando, entres uotros.

A reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando “blá, blá, blá” e a prática, ativismo (Freire 2002). Aqui, nesse contexto a posição do professor era de sujeito ativo, detentor da verdade e a do aluno sujeito passivo, tábua rasa, papel em branco, onde qualquer um poderia escrever. Sujeito este que deveria apenas receber o conhecimento e por se só desenvolver suas características sociais, políticas e humanas. Assim, os menos capazes ficariam para trás nessa escala de desenvolvimentos. Esse tipo de educação vinha direto do professor, que não se preocupava com o aluno e sim com o conhecimento repassado, decorado, memorizado. Uma educação que não trazia conhecimento mais que servia como elemento de opressão, punição e discriminação. (Freire 2002).

Os conteúdos eram aplicados aos alunos e eles sem argumentar, decoravam tudo, porém, o desenvolvimento dos alunos dependia praticamente deles mesmos.

Propondo uma educação efetivamente transformadora das realidades sociais, tendo como foco os alunos, sujeitos que são negadas as condições de moradias, saneamento básico, alimentação saudável, assistência a saúde, proteção contra violência e, principalmente, acesso a educação de qualidade e participação cidadã e política. Freire (2002) marca, insistentemente, em suas reflexões a importância e a complexidade do trabalho docente, sintetizando assim seu pensamento.

O educador democrático tem dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, abrindo espaço para que o aluno também o faça, de modo que, se transformando individualmente, possa, também, fazê-lo coletivamente. A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito á formação continuada, não a penas quando a inovação tecnológica, mas também quanto sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade.(Freire.p.113, 2009).

Uma das tarefas mais importante da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos, com o professor/ professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de sentir raiva, capaz de amar, Freire (2002)

No mesmo sentido, Franco (2008) ao tentar analisar as lógicas das práticas pedagógicas dos professores em confronto com as lógicas das propostas de formação docente, alertando-nos que uma prática pode ser transformadora dos sujeitos, que dela participam ou paradoxalmente, pode blindar o sujeito, impedindo-o de receber os ingredientes fertilizantes e formadores para o exercício crítico e consciente de cidadania.

Ou seja, existem práticas que formam simultaneamente os sujeitos, o que corresponde á proposta de prática “educativa progressista”, e existem outras que oprimem, distorcem, congelam os sujeitos, que nela se exercitam, dificultando e limitando as oportunidade de acesso ao diversificado patrimônio cultural disponível na sociedade, conforme preconizam os modelos de prática educativas denominada “bancária”. (Franco 2008).

Porém, como nem sempre as receita se aplicam ás realidades encontradas no cotidiano das salas de aulas, as situações tornam-se angustiantes, especialmente para os iniciantes, desprovido de experiências docente. Pois de acordo com Franco(2008, p.26).

A possibilidade de esse confronto causar incomodação, mostrando que o sujeito ainda é capaz de estranhar que o sujeito não está totalmente engessado. Esse estranhamento é um espaço de possibilidade pedagógica: refletir para agir no sentido de construir uma ação pedagógica mais significativa para os autores envolvidos nesse processo.

O professor como agente do desenvolvimento intelectual dos alunos, procura estabelecer contradições em relação ás representações mentais que o aluno trás, se não houver esta negação, não há avanços de conhecimento do sujeito. Assim ele investiga, contradiz, interroga, testando seu conhecimento, introduzido pela problematizarão novos elementos para análise.

Vasconcellos (2005) diz que, o conhecimento do aluno não deve ser desprezado, mais reconstruído no novo cientificamente, instruindo-o conteúdos, dando condições como: tempo, recursos, estímulos, etc, com objetivo de fazer com que o aluno desenvolva sua capacidade de raciocínio, aumentando o conhecimento já adquirido antes, desenvolvendo ainda mais seu aprendizado. Sendo assim o autor afirma:

[...] O conhecimento anterior do aluno, como foi apontado, não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do existente, a não ser que entendamos que o conhecimento vai ser transmitido é depositado na cabeça do aluno de acordo com aquilo que falamos. É necessário conhecer a representação dos alunos para poder “lutar” contra elas; caso contrário, ficam conhecimento justaposto, e o científico, dado pela escola, tendo o esquecimento, já que não foi assimilado. (Vasconcellos 2005.p.88.).

A ação do professor deve ajudar estabelecer a complementação ou a negação do conhecimento anterior do aluno, em direção ao mais elaborado. A tarefa do professor é dupla,

ele deve propiciar o estabelecimento da contradição e as condições. Exemplo, o professor ou o aluno, coloca um problema para discussão; o aluno levanta uma hipótese, a hipótese é uma provável relação explicativa, elaborada pelo aluno como forma de superar a contradição que se estabeleceu com sua representação mental.

O professor como já tem uma representação sintética, interage, questiona e o aluno, aponta limites. Um aluno levanta nova hipótese, bem mais elaborada, daí novo confronto acontece, onde pode haver o aprendizado.

Deve ser claro o estabelecimento da contradição, entre professor e aluno, não só verbalmente, mais na experimentação, a pesquisa, o trabalho de grupo, a dramatização, a construção do modelo e outros. Também pode ser forma de colocar o aluno, em contatos com outras possíveis representações. Portanto, todas as atividades pedagógicas devem ter caráter de confronto, de atritos, etc.

Portanto o trabalho de confronto tem que partir do aluno que deve buscar a referência com que tinha antes e estabelecer com a que o professor está trazendo, para daí atuar sobre a diferença e reconstruir, ou não seu conhecimento. Daí cabe ao aluno buscar o conhecimento anterior para estabelecer o confronto; como normalmente isto não acontece, muita das vezes o aluno não consegue nem perceber a ligação daquilo que o professor está falando com seus conhecimentos anteriores. Dessa forma não há construção de conhecimento. Segundo Cunha (1997)

O foco na prática pedagógica possibilita investigar o saber fazer do professor em sua experiência cotidiana em sala de aula, lugar privilegiado onde se realiza o processo ensino aprendizagem permeado pelas contradições do contexto social, visando analisar e compreender como acontece a prática pedagógica e porque ela acontece.

[...] estudar o que acontece, e especialmente porque acontece, e especialmente por que acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente. Cunha, (1997).

Entretanto, pensar em prática bem sucedidas remetem-nos, numa relação próxima, não totalmente direta, a discussão sobre saberes, ou conhecimento utilizados pelos professores em suas práticas a questão da formação docente. Isso porque esse é também um importante debate no movimento de profissionalização do magistério, que concebe o sujeito professor,

como aquele que não apenas aplica o conhecimento adquirido exteriormente, mais produz, elabora, resignifica saberes a partir da reflexão sobre sua própria prática.

Entretanto, discutindo sobre os paradigmas contemporâneos para formação de professores da educação básica no Brasil, por meio da análise dos modelos de formação docente baseados na racionalidade técnica, na racionalidade crítica, Diniz-pereira (2007) faz referências ao caráter reflexivo que tem sido observado nas práticas pedagógicas dos professores. O autor considera que;

[...] em suma discussão atuais sobre a Carrera docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido visto como profissionais que refletem, questionam, e constantemente examinam sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitado ao chão da escola, Pereira (2007).

Portanto os professores cada vez mais estão lutando para que a educação venha ser cada vez melhor, buscando sempre melhorar suas práticas pedagógicas pensando sempre no aprendizado dos alunos.

3. O que se pode fazer por uma educação de qualidade?

Diante de tantas questões que envolvem o ensino-aprendizagem tais como: dificuldades, críticas, ideias novas, o professor se pergunta; como vou fazer para que os alunos aprendam? Já que existem uma série de demandas sociais com relação a escola, e que é preciso propiciar as novas gerações uma compreensão científica, filosófica, estética da realidade em que vivem, o chamado: construção do conhecimento.

Sabe-se que para garantir a construção do conhecimento o professor parte do conhecimento prévio dos alunos, para transformar esse conhecimento na realidade em que vivem. Pois, garantir o conhecimento é bem diferente de transmitir.

Sendo assim, partindo do conhecimento já adquirido, o que se espera das novas gerações é que possam participar do movimento do real, no sentido da superação básica, para isso seria compreender como funciona a realidade, na perspectiva dialética da educação, pois o conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou transformar a realidade.

A colocação da prática social como perspectiva para o processo de conhecimento é importante para o professor ter consciência que seu papel primeiro não é cumprir um programa, antes de tudo, seu papel é ajudar os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, mediado pelos conteúdos. (PERRENOUD 2002). Ou seja, talvez devêssemos concluir, então, que a prática reflexiva se atende mediante um treinamento regular intensivo sem que ela mesma seja objetos de importante ajuste meta cognitivos. No entanto, o aluno não ignora o que aprende e analisa e que se espere dele que transforme em um profissional reflexivo, na verdade ele não sabe como pode aprender a refletir e não controla na aprendizagem a, não ser quando optar ou não por se envolver em tarefas com alta complexidade analítica.

Segundo Imbernò, (2006), “a formação personalista e isolada pode originar experiência de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva das profissionais.” Um excelente trabalho realizado em sala de aula não pode ficar “morto” entre quatro paredes, restrito a uma aula. Um excelente trabalho deve ser compartilhado com os colegas promovendo discussão coletiva, interação, participação voluntária, ou seja, socialização de um trabalho que deu certo.

Assim, todos saem ganhando, a escola, à equipe pedagógica, o professor, e, sobretudo, os alunos ganham o benefício de um trabalho bem planejado, que ouve a construção de aprendizagem significativa.

Tudo que acontece na escola, seus problemas, anseios e aspirações devem ser tomados para a realização do trabalho educativo, que vise à aprendizagem em sala de aula. A prática discutida no ambiente escolar contribui para o aperfeiçoamento do docente cabendo ao professor despertar o interesse pela sua mudança de prática educativa, ele deve sentir necessidade da sociedade que vive em constante transformação. Com isso a escola deve fornecer condições para que seus profissionais possam discutir seus problemas e buscar soluções, num trabalho coletivo.

O Professor sente-se consciente na sua formação cotidiana, precisa se sentir importante para formação de seus colegas.

Os professores precisam posicionar-se como autores e autores da formação continuada e, principalmente, devem respeitar-se de tal forma que passem a ter interesse pelo sucesso coletivo, proporcionando reflexões coletivas acerca da escola e da educação.

A formação continuada é apresentado por Perrenoud (2000, p.27) como um acompanhamento de transformação indetária. Ao ministrar a formação continuada significa adquirir habilidades e desenvolver competência, como:

“Saber explicitar as próprias práticas: estabelecer seu próprio balanço de competência e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação com os colegas; envolver-se em tarefas em escolas de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; e acolher a formação dos colegas parte dela”

O docente é a peça fundamental para gerar conhecimento pedagógico e promover as modificações no ensino, à reflexão na ação se apresenta como processo significativo essencial para colaborar na consolidação de mudança de caráter qualitativa no trabalho pedagógica, isso permite que o professor elabore e reelabore criticamente sua própria prática.

Na construção da prática pedagógica, especificamente de professores do ensino fundamental, não se podem deixar de lado esses saberes, até mesmo porque o trabalho docente não prescinde deles. O tempo de construção desses saberes é, ao longo da trajetória escolar, quer nos cursos de formação, quer no exercício profissional, a reflexão empreendida que ajuda o professor a definir o percurso de sua prática pedagógica. É desse resultado que se manifesta a experiência profissional, tão necessária ao trabalho docente.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor do ensino fundamental é marcada não apenas pelos saberes disciplinares, mas por um conjunto de experiências que se sucedem no contexto escolar, durante toda uma trajetória profissional. A trajetória escolar do professor é composta de experiências novas, conhecimentos que se acumulam no percurso do caminho e de um saber-fazer que se aprimora a cada dia. E um outro aspecto que deve ser considerado é a experiência de aluno que cada professor guarda na memória. As lembranças da primeira professora, dos colegas de sala, dos castigos, das tomadas de lições, das brincadeiras, das festinhas compõem o quadro, juntamente com outras experiências.

Convém, por essa razão, estabelecer uma linha de raciocínio que vincule a experiência profissional, os saberes docentes e a prática pedagógica à profissão de professor. Em se tratando de trabalho docente, a prática pedagógica, que se inclui entre o fazer docente diário, que na sua essência deve estar associada diretamente ao modelo de sociedade imposto pelo modelo político e econômico. Nessa perspectiva, entendo que não há prática pedagógica neutra. O que existe é um reflexo daquilo que a sociedade imprime às instituições, dentre as quais se insere a escola.

Desse modo a experiência profissional do professor encontra-se marcada por acontecimentos sociais e políticos, por necessidades pessoais, por inovações didáticas, por qualificação profissional, por tomadas de decisão, enfim, por uma série de atitudes e de ações através das quais vai adquirindo seu delineamento sendo que este requer um processo que ampare os conhecimentos, como afirma Cavalcanti:

Um processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas do ensino. Nesse processo, os objetivos devem nortear os conteúdos e os métodos. E os procedimentos são as formas operacionais do método de ensino, isto é, são atividades para viabilizar o processo de ensino, tal como ele é concebido teórica e metodologicamente Cavalcanti (2005).

Dessa maneira, deve haver uma articulação entre os objetivos, os conteúdos e os métodos (componentes de ensino), inseridos numa proposta de ensino, para fazer com que o papel da educação, no ensino básico, seja o ponto inicial de reflexão sobre os procedimentos que devem ser usados para o ensino.

Para Pontuschka (2001), mesmo diante dos obstáculos existentes, há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão.

Guarnieri (2005) nos diz que para chegar-se à ideia de prática pedagógica, faz-se necessária a compreensão de que não há uma prática sem teoria, nem o contrário, teoria sem prática, teoria sem conhecimento, visto que, para se conhecer algo, é necessário ter havido a prática de uma experiência anterior. É nesse sentido, que há uma teoria pedagógica e uma prática pedagógica que são resultantes não só do acúmulo de experiências, como, também do campo perceptivo das inter-relações que o professor vai acessando e das ações de estudo e de pesquisa que vai realizando. Trata-se, nesse sentido teoria – prática, na prática pedagógica docente, da intermediação que uma produz sobre a outra e vice-versa.

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente.

No interior desta investigação, a concepção predominante é de que a prática pedagógica competente, comprometida, edifica-se nesta dualidade, nesta bipolaridade, nesta dissociabilidade que caracteriza o fazer do professor, que marca a ação humana, como bem percebe (Giesta 2001).

Dessa ideia se depreende que, à proporção que se vai construindo a prática pedagógica, novos conhecimentos, novas experiências vão a ela, desse modo, se incorporando e se transformando em trabalho docente em experiência profissional.

O trabalho docente é mediado pela prática pedagógica que se constrói e se reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências. Conforme Brito (2006), “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”. É nesse sentido que os saberes docentes se incorporam à prática pedagógica proporcionando ao professor mais clareza e mais segurança para demandar, não só o ensino, mas também suas trajetórias de desenvolvimento profissional.

4. Um breve histórico sobre a Educação do campo.

A escola está cada vez mais presente em nossas vidas. Quanto mais complexa a sociedade, mais tempo de escolaridade tendem a ter as pessoas. Longe de ser apenas um prédio onde ocorrem aulas, a escola é um lugar onde se formam redes de relacionamentos, amizades, diálogos e interação. Nela estudantes e seus familiares, professores e outros funcionários interagem durante parte significativa de suas vidas.

“Sendo estes tratados de forma exótica, folclórica e limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária, etc. a ideia é que a sensibilidade à pluralidade cultural passa pelo reconhecimento e pela aceitação da diversidade, sem que se faça necessário o questionamento dos mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, as discriminações e as exclusões” (CANEN e MOREIRA, 2001, p.27-28).

Um olhar mais profundo sobre formação e educação evidencia que ambas têm por objetivo a emancipação, o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e a valorização da vida, tanto no campo quanto na cidade; apontando caminhos para a construção de uma sociedade em que a palavra “Desenvolvimento” tenha como significado vida, igualdade, liberdade, respeito, enfim, que seja compreendida como “dignidade”, são pressupostos imprescindíveis para que as ações educativas/formativas tenham como foco de suas intervenções os sujeitos, seus sentimentos, conflitos, sonhos e desejos referenciando-se nos princípios do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário.

A escola do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas

de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar como outros um espaço humano de convivência social desejável.

Segundo Souza e Reisa (2009) A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade, raramente, têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo, mas especialmente a educação pública no Brasil. Será que a educação tem servido para o desenvolvimento da cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para fazer avançar a cultura como conceito afirmativo, burguês?

Os povos do campo demonstram sua organização por meio da reivindicação de condições de trabalho, divisão da terra, de forma a garantir a produção de subsistência, a reforma agrária e a delimitação territorial das terras dos povos indígenas.

“Desta forma, surgiu o Ruralismo Pedagógico que objetivava fixar o homem do campo, que teve sua duração até a década de 1930. Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação do Campo, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação do campo (LEITE, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, no Título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas,

ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Apesar de a LDB mencionar a oferta da educação básica para a população rural, não é a mesma compreensão dos movimentos sociais e da academia científica em relação à educação do e no campo. Observamos que as negações da cultura campesina nas escolas foram construídas sistematicamente, vista de maneira preconceituosa, não reconhecendo sua riqueza e sua importância.

Após a II Guerra Mundial foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61) deixa a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire oferece contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória valorizando a prática social dos sujeitos, portanto, uma proposta oposta à prática educativa bancária predominante na educação brasileira. Com a Lei 5692/71 não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais.

Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação destaca-se como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender esta realidade, adequando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Entretanto, mesmo com estes avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária. A LDB em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

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

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação, no sentido de acolher as diferenças, sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma

de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação.

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), especialmente, dentre outras entidades.

Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. Uma nova agenda educacional contemplando a educação do campo foi lançada. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, UNICEF, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Cabe a nós educadores, caracterizar as práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está inserida, fazendo inserção de conteúdos devidamente selecionados que possam auxiliar os alunos no exercício e na reflexão. Este procedimento leva o educando a reconhecer as particularidades culturais do país, e especificamente a sua própria, para então, obter uma visão de superação e libertação frente ao modelo de subordinação a que o “homem” do campo foi submetido ao longo do processo de colonização.

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (Caldart, 2002).

Nos últimos anos, a discussão da educação como um direito tem-se evidenciado em todo o mundo. A Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco internacional e se constitui numa referência ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa. No Brasil, o proclamado direito universal à

educação tem sido dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais. Couto (2010) afirma que:

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura - a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

A educação recria o campo, porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando entre o campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento Souza e Reisa (2009).

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. A escola do Campo deve ter como raízes:

A democratização do acesso a Terra, como um instrumento fundamental na promoção da função social da terra, combate as desigualdades sociais e econômicas, mediante a geração de emprego e renda dentro e fora do setor agrícola, como forma de combate à fome e a pobreza, e como redistribuição do poder político. O objetivo maior é promover a interação harmônica entre homens/mulheres, terra e natureza, implementando uma relação que respeite as necessidades da sociedade, mas que respeite a dinâmica da natureza, que seja uma relação sustentável a longo prazo e busque consolidar a unidade de produção familiar e novas formas de empreendimentos coletivos.

Segundo MIGUEL ARROYO, o Campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Há uma história tensa ainda ser mais bem contada. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica. As universidades, os centros de pesquisa, se voltam mobilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. Milhares de educadoras educadores se

mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-família agrícolas, em escolas dos reassentamentos do Movimento dos atingidos pelas barragens, em escolas de assentamentos e de acampamento do Movimento dos sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. (Miguel Arroyo. 2009, p.09).

A construção de atitudes e valores para novas relações de gênero: fundamentais na igualdade, na disposição de reconhecer o direito de cada pessoa, no aprender e ensinar a partilhar o poder, o prazer, o saber, e o bem querer entre mulheres e homens, mulheres e mulheres e homens e homens na sociedade.

O fortalecimento da agricultura familiar: é estratégico para a redistribuição de renda, o fortalecimento da sociedade civil, incentivando a cooperação, a produção de alimentos de forma ecológica, solidária e economicamente viável garantindo a segurança e a soberania alimentar.

A construção de novos modelos tecnológicos e de assessoramento técnico: fundamentado num processo de democratização, de construção coletiva do conhecimento, do equilíbrio entre o aumento da produtividade e a relação com o meio ambiente. Assim, as pesquisas realizadas nas escolas e nos centros de formação são fundamentais para esse processo de fortalecimento da agricultura familiar.

A Democratização dos espaços públicos: com a participação da sociedade dentro e fora da escola. Nesse sentido, a escola precisa estimular a participação da comunidade, dos pais e mães, dos estudantes e professorado tanto nos colegiados e comitês gestores da educação, como nos existentes na sociedade: conselhos, câmaras técnicas, comissões e as organizações associativas, cooperativas, estudantis, sindicais e culturais assumem papéis importantíssimos na condução das políticas e na construção do projeto de desenvolvimento em nível local Souza e Reisa (2009).

Predomina no contexto brasileiro, a ideia de uma cultura universal, de uma padronização de valores e comportamentos, no qual, a maioria da população que vive no e do campo é considerada como a parcela atrasada e deslocada da sociedade moderna.

Esse imaginário desvaloriza o campo e a educação que a ela se vincula, no seu esforço de formação humana dos sujeitos, possibilitando-os serem sujeitos dessa construção. A concepção dessa forma mais ampla de educação encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que afirma em seu artigo 1º que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, a especificidade da Educação do Campo é justificada pelo fato desta, ultrapassar os espaços escolares, pois está presente na organização produtiva e lúdica dos povos do campo. Como nos afirma Brandão (1985):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Assim, entendemos que a educação do campo é diferenciada, e específica, no entanto não é adversária das escolas da cidade. É uma particularidade dentro do universal, pois, na Educação do Campo, o SABER é construído de forma contextualizada, ou seja, considera os espaços e a realidade que cerca o educando, sua vida, seu trabalho, sua vivência social, suas manifestações culturais.

Pode-se considerar então que a construção de escolas do campo significa trazer a escola para a realidade no qual está inserida: combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, reconhece o campo não apenas onde se reproduz, mas também lugar que se produz pedagogia; com a metodologia da humanização das pessoas perpassadas pela dimensão educativa do ser humano com a terra.

ARROYO (2009) Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar por uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeito desses direitos. O que estou propondo é que os próprios saberes escolares têm que estar redefinido, tem que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. È por ai que a gente avança. (Arroyo 2009.p.82).

Nesse mesmo sentido CALDART (2002). Este projeto específico de educação do campo é um processo que forma, fortalece e cultivam identidade, tendo jeitos diferentes de produzir conhecimento, de olhar o mundo, diferentes modos de conhecer a realidade e atuar sobre ela. A luta por uma educação do campo é somada à luta pela humanização das relações de trabalho, resistência na terra, afirmação cultural, social, política, pedagógica, demarcadas pela identidade e dos direitos negados aos povos do campo, para que se articulem, se organizem e assumam enquanto sujeitos construtores da sua educação.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1- CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio, Maria Rita, localizada na Vila Ponta de Pedra, as margens da BR 153, no Município de São João do Araguaia, Pará. Atualmente atende uma demanda de 400 alunos distribuídos entre os níveis de ensino fundamenta do 1º ao 9º, funciona nos turnos, matutino e vespertino; EJA, Educação de jovens e adulto, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª etapa do ensino fundamental e Ensino Médio, 1º, 2º, 3º ano, funciona no turno noturno.

A referida escola funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno possui oito salas de aula, uma secretária, sala dos professores, uma cantina, um almoxarifado, um recreio coberto, uma quadra de esporte coberta e quatro banheiros.

5.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa foram três docentes, uma do sexo feminino e dois do sexo masculino, sendo que os três trabalham com alunos do 1º ao 5º do ensino fundamental, cuja formação se difere uma das outras, sendo o primeiro com formação em história, o segundo com formação em letras e o terceiro com formação em pedagogia. Os participantes da pesquisa receberam códigos para representá-lo, facilitando assim a compreensão dos resultados e análises dos dados da pesquisa sendo: Professor A, professor B e professor C.

5.3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta de dados foi realizada através do uso de questionário, sendo que as perguntas tiveram como foco investigar as práticas pedagógicas do 1º ao 5º utilizadas em sala de aula pelos professores entrevistados. O roteiro de entrevista conta com um questionário de cinco perguntas.

Diante dessas perguntas, os professores relatam suas práticas em sala de aula e as dificuldades encontradas para inovar sua prática docente, respondendo as questões a seguir as quais foram nomeadas da seguinte forma: **1) *Que métodos você usa para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos?*** Onde os professores descrevem suas práticas no processo de escolarização dos alunos atendidos em sua sala de aula; **2) *Que métodos você usa para o desenvolvimento da leitura dos alunos que tiveram êxito?*** Aqui os entrevistados descrevem os métodos de leitura utilizados com seus alunos; **3) *As metodologias utilizadas em sala de aula, trabalha a realidade dos alunos do campo?*** A equipe de professores deram suas respostas que foram satisfatória; **4) *Como professora do ensino fundamental, quais as dificuldades em buscar novas práticas para melhorar ainda mais seu trabalho?*** A resposta foi simples e clara, pois deu ênfase as dúvidas que **eu** tinha quanto aos métodos utilizado para um desenvolvimento de qualidade no aprendizado; **5) *E como você faz para envolver seus alunos na busca de melhorar sempre como ser humano que vive no mundo onde as transformações são constantes?*** Ao comentar suas práticas, foram totalmente otimistas ao expor suas criatividade e seus métodos de inovação.

A seguir são apresentados os resultados e as discussões dos dados obtidos pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio, Maria Rita.

A primeira pergunta discute sobre os métodos que os professores utilizam no processo de escolarização dos alunos. Diante dessa discussão em suas respostas os professores relatam que:

“São diversos, de acordo com as disciplinas trabalhadas, o ambiente escolar, e os materiais reconhecimento. A leitura de letras os números, o agrupamento para formação silábica. Enfim direcionando se adaptar e se relacionar com o ambiente envolvendo-a com brincadeiras e músicas.” (profª. A)

“È motivar os alunos apresentando a eles materiais interessantes a sua disposição, cantinhos de leituras, português, matemática, ciências com leitura de fáceis entendimentos no seu contexto escolar e comunidade.” (profª B)

“Projeto temático, exposição de trabalho, produção, dinâmica de grupos, trabalhos e atividades lúdicas.” (ProfªC)

A prática docente nesta perspectiva engloba todas as práticas que defendem um ensino e aprendizagem como atividade crítica, histórica, reflexiva em que pressupõe do professor uma emancipação, autonomia de análise execução de suas ações e exige que:

O professor adquira uma bagagem cultural explicitamente política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica capaz de perceber os processos de exclusão, ainda que ocultos sob a ideologia dominante, e o desenvolvimento de atitudes que promovam o comprometimento do professor como intelectual transformador (ROMANOWSKI, 2003).

Diante das respostas dos professores, percebe-se que o método utilizado no processo de escolarização dos alunos às vezes acontece de forma fragmentada

A pergunta “b” discute sobre: Que métodos você usa para o desenvolvimento da leitura dos alunos que tiveram êxito? A resposta obtida dos professores foi:

“Com o incentivo: elogiando e colocando para praticar na escola tanto em grupos, como individual, buscando também o apoio dos pais” (profª A).

“Apresentar a eles materiais de fáceis entendimentos no seu contexto escolar e comunidade, incentivar na leitura diária com gibis mimeografados para os alunos que tem dificuldade de compreenderem os sons das letras R,CH,X e propondo esse manejo com carinho, que os alunos tenta adquirir a leitura rapidamente”(profª B).

“Projeto de leitura (individual, compartilhada etc.). Leituras visuais. Jogos e dinâmicas de grupos” (profª C).

Neste sentido, considerando os conceitos apresentados, que serão sempre revisados e a necessidade de definição de um processo de operacionalização da proposta, sugere-se estratégias metodológicas para uma prática interdisciplinar, como um desafio a ser enfrentado pelos educadores que admitem uma dinâmica no processo de transformação, na construção dos saberes necessários ao enfrentamento de situações advindas das mudanças constantes da sociedade do conhecimento.

Ao expor suas ideias sobre estas questões, os mesmo se direcionaram a outra questão, a qual foram questionados: as metodologias utilizadas em sala de aula trabalha com a realidade dos alunos do campo? Foi obtida a seguinte resposta:

“Sim, tanto em cálculo, leituras e dramatizações realizada em sala, usando produtos comerciais e agrícolas” (profª A).

“Na maioria das vezes sim, trabalho á partir da realidade dos alunos, a leitura, a produção de textos, que envolva elementos da comunidade e da natureza que possam motivar interesses pela aprendizagem dos alunos de uma determinada localidade ou região a onde eu possa está” (profº B).

Quanto ao professor “C” este não deu uma resposta, pois o mesmo não foi questionado sobre o motivo que deixaria de responder.

Os autores Gonçalves, Botini, Pinheiro *et al*, 2004, explicam que o que garante a qualidade de trabalho em educação são características da prática pedagógica posta em ação, e não o fato de utilizar ou não suportes tecnológicos de última geração. Neste sentido, percebe-se que os professores possuem desenvoltura para adaptar os recursos disponíveis às necessidades de sua prática pedagógica, permitindo a transmissão do conhecimento de forma agradável e de fácil assimilação.

Quanto à questão “d”: Como professora do ensino fundamental, quais as dificuldades em buscar novas práticas para melhorar ainda mais seu trabalho?

“As dificuldades são as que mais amarram no desenvolvimento do aluno, pois os professores precisam está se adequando as inovações; de acordo com que o sistema de ensino exige como a falta de oportunidade nas universidades, cursos profissionalizantes adequadas, acompanhamento pedagógico, materiais didáticos para o desenvolvimento educacional” (profº A).

“A forma tradicional, a qual nós vimos a quase 500 anos, copiando se torna uma grande dificuldade a buscar o novo, as dificuldades de buscar o novo, as dificuldade de bons materiais, como por exemplo; livros escritos para própria comunidade que envolva as pessoas no seu dia na roça, no pescado, na casa de farinha,. Pra isso o governo tem que investir muito na educação. Na colheita os alunos deveriam parar para colher os grãos de cereais, mas não temos um calendário voltado para o desenvolvimento de tranquilidade dos alunos do campo, essas são mais uma dificuldades encontradas no campo” (profº B).

“Interesse total dos alunos (minoría); Falta de apoio pedagógico” (profº C).

VASCONCELLOS (2005) Afirma que, para construção do conhecimento, a metodologia na perspectiva dialética vai buscar sua orientação básica no resgate do próprio processo de construção de conhecimento da humanidade. Ao analisarmos esse processo, percebemos que a produção do conhecimento é resultado da ação do homem por sentir-se problematizado, desafiado pela natureza e pela sociedade, na produção e reprodução da existência.

Percebemos, portanto, que as dificuldades são muitas, e atrapalham o desenvolvimento de uma educação de qualidades, e o professor é o principal percebedor dessas dificuldades, pois ele é que convivem no dia a dia da sala de aula. Percebendo o que realmente dificulta o seu trabalho docente.

Quando questionados sobre o que fazem para envolver seus alunos na busca de melhorar sempre como ser humano que vive no mundo onde as transformações são constantes? De imediato, foi concebida uma resposta rápida inteligente e criativa, sendo esta, um elemento essencial que pode estar favorecendo um novo método que vai ajudar no desenvolvimento de outros professores, como:

“Desenvolvendo um trabalho sério e com dignidade, dando o parecer de que tudo que se vive é preciso viver com amor, se dando ao respeito e respeitando os outros, principalmente em sua família” (profº A).

“È através das atividades proposta nos guias didáticos, procurando converter os alunos, em peças teatrais como seres humanos que devem melhorar diante de grandes transformações, ocorridos no século XXI, o mundo tecnológico, que envolve mais gasto e mais força de vontades por parte do professor, do governo municipal, Estadual e Federal” (profº B).

“Sempre colocando-os, em confronto com a realidade e buscando está informados a respeito do que nos rodeia, levando em consideração os conhecimentos dos alunos” (profº C).

Freire (2000) aponta que os alunos e professores devem ser respeitados pela sua autonomia, por isso uma avaliação orientada e sem o fator de obrigação dos alunos seria um bom recurso utilizado dentro da prática pedagógica, além do cuidado com o espaço físico usado.

A prática docente pressupõe a compreensão de uma complexidade do processo ensino-aprendizagem, como afirma Veiga:

“O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. È um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos” (Veiga 1996).

Essas ideias apontam para um novo paradigma da educação que defende um ensino-aprendizagem no qual, os professores adotam uma postura de mediadores do processo ensino-aprendizagem, privilegiando os aspectos globais em detrimento do comportamento de base lógica racional. Nesse fazer pedagógico, consolidam-se ações voltadas para a preparação de um aluno capaz de conviver em uma sociedade em constantes mudanças, tornando-se construtores de seu conhecimento, sujeitos ativos do processo no qual a sensibilidade e razão são componentes do processo educativo, as formas de raciocínio não são mais tão lineares, envolvem aspectos globais, exigem comportamentos de aprendizagem diferentes da lógica racional.

Nesta nova realidade, deve-se privilegiar a produção coletiva dos conhecimentos, na qual o professor orienta essa construção. Fica evidente, a necessidade do aprender a aprender, a conhecer, a fazer, conviver e ser, garantindo a percepção de um movimento de ações pedagógicas que pressupõem a problematização, compreensão das multifaces da realidade, exigindo com isso, uma prática interdisciplinar que consiste no delineamento de um novo profissional docente, com habilidades, competências e atitudes diferenciadas para atender essas novas exigências.

Vygotsky, (apud OLIVEIRA, 2008) afirma que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Ele enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento, mas o seu principal objetivo é “trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária”.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo, analisar as práticas pedagógicas de três professores do ensino fundamental no Município de São João do Araguaia, bem como os mesmos vem realizando sua formação permanente para atender as demandas de sua atuação no contexto escolar. O estudo não representou apenas um momento de juntar dados, mas de aprender sobre a prática docente que os professores vêm formando como profissionais e sujeitos.

Dentro dessa visão, o que acontece com a prática pedagógica do professor do ensino fundamental é que esta se constrói no dia a dia do trabalho docente, mediante interferências internas e externas dos acontecimentos escolares. Essas interferências, às vezes conflituosas, promovem, no professor, a formação de sua personalidade profissional.

Nessa relação entre experiência profissional e saberes docentes, vinculados à prática pedagógica, interpõe-se um aspecto relevante: a formação do professor. Como tratar de questões relativas à prática pedagógica, à experiência profissional e aos saberes docentes sem a necessária vinculação à formação continuada? É dessa forma que a construção da prática pedagógica se manifesta como uma evolução do pensamento, profissional do professor. Enfim, a evolução profissional do professor tem relação com formação profissional e com experiência profissional, que, em grande medida, se abastecem dos saberes experienciais.

A escola como parte integrante da educação tem o compromisso e a participação nas transformações e diferenças sociais de experiências humanas, e como tarefa oferecer, e estimular através do diálogo, reflexão para atuação crítica em busca da transformação da realidade. Esta não é uma tarefa fácil, exige comprometimento e responsabilidade por parte da escola e dos educadores. Por isso, é possível refletir que ser professor na educação que busca fazer um trabalho diferenciado, é uma questão de postura e de comprometimento com os alunos e com a família. Nesta perspectiva, o professor é o principal agente condutor, orientador e viabilizado da aprendizagem dos alunos. É o profissional incentivador da aprendizagem do aluno.

REFERENCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. LDB, Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil, 1988. Ministério Da Educação.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRITO, Antonia Edna. **Formar professores**: discutindo o trabalho e os saberes docentes olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: **identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “ Por Uma Educação Do Campo” 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

_____. Lei nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: DF: 1996.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Educacional e organização do Trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2001.

FREIDMANN, Adriana. **A Perspectiva sócio-interacionista sobre o jogo**. In:_ Brincar: Crescer e Aprender_ O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996, p.25-27.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a Lógica da formação e a lógica das práticas: Mediação dos saberes pedagógicos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, V.34, nº 1.p.109-126, jan/abril, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica.** 22. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um Sonho: ensinar- e - aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente.** Araraquara: JM Editora, 2001

GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infância e Aprendizaje**, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

NOVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente** In: (org.). Os Professores e a sua Formação, Lisboa: Nova enciclopédia, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Formação continuada e obrigatoriedade de competências na profissão do professor.** Fundação para o desenvolvimento da Educação. São Paulo: sistema de Avaliação Educacional, n. 30, 2002.p.

PIMENTA, Selma Garrido, **Formação de Professores** – Saberes da docência e identidade do Professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.22 n° 2, p. 72-89, jul/dezembro 1996.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. (Org.). Novos rumos da geografia. São Paulo: Contexto, 2001. p. 111-142.

SCHON, Donald. A. **Formar Professor como Profissionais reflexivos**. In: NOVOA, A. (org.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: NOVOA Enciclopédia, 1995.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo** Prática Pedagógica. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale / Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esap. Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama - PR. 2009.

SMOLE, Kátia Stocco, **Jogos de matemática de 1º ao 5º ano**/ Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz, Patrícia Candido.-Porto Alegre: Artmed, 2007. 152p.: il.; 23 cm.-(Série Cadernos do mathema- Ensino Fundamental).

Vasconcellos, Celso dos Santos, 1956 – **Construção do conhecimento em sala de aula**, 18ª Ed. / Celso dos S. Vasconcellos. _ São Paulo ; Libertad, 2005._ (Caderno Pedagógico do Libertad; v. 2)

Vasconcelos, Maria Lucia Marcondes Carvalho **Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário**/ Maria Lúcio Marcondes Carvalho Vasconcelos, Regina Helena Pires de Brito. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1996.

